

ИЗ ФОНДОВ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ БИБЛИОТЕКИ

Бачманова, Виктория Викторовна

1. Актуализация витагенного опыта будущих  
учителей как средство развития интереса к  
изучению научно-педагогических понятий

1.1. Российская государственная библиотека

**Бачманова, Виктория Викторовна**

**Актуализация витагенного опыта будущих учителей как средство развития интереса к изучению научно-педагогических понятий [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 .-М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки)**

**Общая педагогика, история педагогики и образования**

**Полный текст:**

**<http://diss.rsl.ru/diss/03/0398/030398006.pdf>**

Текст воспроизводится по экземпляру,  
находящемуся в фонде РГБ:

Бачманова, Виктория Викторовна

Актуализация витражного опыта будущих  
учителей как средство развития интереса к  
изучению научно-педагогических понятий

Екатеринбург 2002

Российская государственная библиотека, 2003  
год (электронный текст).

61:02-13/1784-4

Уральский государственный педагогический университет

На правах рукописи

Бачманова Виктория Викторовна

Актуализация витального опыта будущих учителей  
как средство развития интереса к изучению  
научно-педагогических понятий

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук



Научный руководитель: Заслуженный  
деятель науки Российской  
Федерации, доктор педагогических  
наук, профессор Белкин А.С.

Екатеринбург – 2002

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	3–11
Глава I Актуализация витагенного опыта личности как педагогическая проблема	
1.1. Историко-логический анализ проблемы .....	12–44
1.2. Характеристика основных понятий исследования .....	45–68
1.3. Основные подходы в обучении на современном этапе .....	69–85
Глава II Результаты опытно-поисковой работы по развитию интереса к изучению научно-педагогических понятий с опорой на витагенный опыт	
2.1. Характеристика объема и содержания витагенного опыта студентов на исходной ступени изучения курса .....	88–106
2.2. Структурно-функциональная модель развития интереса к изучению научно-педагогических понятий на основе витагенного опыта будущих учителей .....	107–121
2.3. Основные направления и тенденции использования витагенного опыта в развитии интереса к изучению научных понятий. ....	122–132
Заключение .....	135–137
Библиография .....	138–151
Приложения .....	151–159

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность проблемы и темы исследования** на социально-педагогическом уровне заключается в том, что на современном этапе развития образования требуется высокий уровень научно-теоретической подготовки будущих педагогов, однако практика показывает, что это требование не в полной мере реализуется. Реализация данного требования образования предусматривает создание образовательной среды, способствующей социальноличностному, ценностному и познавательному развитию будущего педагога.

В науке имеется значительное количество исследований, посвященных различным проблемам активизации познавательной деятельности учащихся и студентов. Однако пути решения этих задач во многом имеют традиционный характер, связанный с активизацией мышления, памяти, внимания, практической деятельности, заданий творческого характера под руководством преподающего (Ю.К. Бабанский, В.А. Сухомлинский, М.Н. Скаткин, И.Я. Лerner, Г.И. Щукина). Деятельность учащихся и студентов при этом, не дает им, в этих условиях, полностью раскрыть себя в системе субъект-субъектных отношений в роли активного участника образовательного процесса. Такая ситуация заложена в самой природе учебного процесса, когда педагог выступает в роли гносеоносителя, коммуникатора, носителя информации, а учащийся, студент остается в роли реципиента и ретранслятора знаний. Статус учащегося, студента как субъекта учебного процесса преимущественно лишь декларируется. Возникает необходимость, сложившуюся ситуацию коренным образом изменить, опираясь на жизненный (витагенный) опыт студентов.

Идея витагенного обучения никогда не отвергалась, но использование витагенного опыта в образовательном процессе еще недостаточно исследовано современной педагогической наукой. В работах А.С. Белкина, Д.В. Качалова, Е.Н. Темниковой, В.А. Кривенко витагенный опыт рассматривается как основа ценностного отношения учащегося к получаемым из окружающей действительности или приобретенным в процессе обучения знаниям, при этом отмечается самостоятельная образовательная функция витагенного опыта.

Актуальность проблемы исследования на научно-методическом уровне определяется противоречиями между значительным количеством разработанных технологий (проблемное обучение, развивающее обучение, игровые технологии), активизирующих познавательную деятельность учащихся, организации их самостоятельной работы и недостаточностью разработанных технологий, использующих жизненный (витагенный) опыт учащихся и студентов в качестве средства стимулирования познавательной деятельности и воспитания ценностного отношения к знаниям вообще, педагогическим в частности.

Исходя из вышесказанного, возникло противоречие между необходимостью использования витагенного опыта для активизации познавательной деятельности студентов в образовательном процессе и недостаточностью разработок по технологии организации этого процесса. Это обусловило определение **проблемы исследования**, которая заключается в выборе и определении педагогических возможностей актуализации витагенного опыта студентов как средства развития интереса к изучению научно-педагогических понятий. Анализ актуальности, противоречий и проблемы исследования позволил нам сформулировать тему: «Актуализация

витагенного опыта студентов как средство развития интереса к изучению научно-педагогических понятий».

**Объект исследования** – развитие интереса к изучению научно-педагогических понятий у будущих учителей.

**Предмет исследования** – актуализация витагенного опыта будущих учителей для развития интереса к изучению научно-педагогических понятий.

**Цель исследования:** выявить, определить и обосновать возможность использования витагенного опыта студентов как средство развития их познавательного интереса.

В основу исследования была положена **гипотеза** о том, что актуализация витагенного опыта в развитии интереса к изучению научно-педагогических понятий предполагает:

- определение взаимозависимости на основе историко-логического и инверсионного анализа между понятиями «жизненный опыт» и «витагенный опыт», которые имеют, очевидно, определенные отличительные характеристики;
- определение структуры и содержания первоначальных знаний студентов по основным понятиям курса на уровне обыденного сознания, которые не будут совпадать в определенной степени с научной трактовкой понятий;
- соотнесение житейских и научных представлений педагогических категорий имеет разноуровневый характер, который можно определить с помощью количественных и качественных критериев;
- технология актуализации витагенной информации в образовательном процессе может быть представлена в виде структурно-функциональной модели, состоящей из определенного сочетания компонентов и этапов их содержания.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены следующие задачи исследования:

1. На основании историко-логического и инверсионного анализа в психолого-педагогической теории и практике определить сущность и структуру понятия «витагенный опыт» и обосновать возможность использования витагенного опыта в образовательном процессе.
2. Разработать структурно-функциональную модель использования витагенного опыта студентов как средства развития интереса к изучению научно-педагогических понятий.
3. Выявить основные направления использования витагенного опыта в развитии интереса к изучению научно-педагогических понятий.

**Методологической и теоретической основой** исследования явились труды философов, освещавшие вопросы гносеологии (Ф. Бэкон, П.А. Гольбах, Р. Декарт, И. Кант, Дж. Локк, М. Монтень, Д. Юм); фундаментальные работы психологов, посвященные сущности процессов познания и развития личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн); работы отечественных педагогов по проблеме активизации познавательной деятельности (Ю.К. Бабанский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, И.Д. Лушников, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский); генезис научно-педагогического сознания (С.А. Днепров); работы по философии образования (С.И. Гессен, О.В. Долженко); теория витагенного образования (А.С. Белкин); концепция гуманной педагогики и педагогики сотрудничества (Ш.А. Амонашвили, А.С. Белкин); дидактическая многомерная технология (В.Э. Штейнберг); концепция личностно-ориентированного образования (Э.Ф. Зеер, И.С. Якиманская); опора на витагенный опыт как средство активизации познавательной деятельности (Д.В. Качалов, Е.Н. Темникова, В.А. Кривенко); витагенное образование взрослых (Н.О. Вербицкая, Н.Г. Свинина); влияние событий

жизненного пути на профессиональное самоопределение старшеклассников (С.А. Иванушкина).

Для реализации целей и задач исследования использовались методы: историко-логический и инверсионный анализ научной литературы по проблеме исследования; методы эмпирического исследования: наблюдение, групповые беседы, изучение результатов деятельности студентов; тестирование, количественный и качественный анализ полученной информации.

**База исследования:** опытно-экспериментальная работа проводилась в группах специальностей «учитель истории-социологии» и «учитель истории-иностранных языков» государственного педагогического института г. Нижнего Тагила.

Исследования проводились в три этапа.

1 этап исследования: поисково-теоретический (1999 г.). На этом этапе проводился анализ психолого-педагогической литературы по проблеме, были определены объект, предмет, научный аппарат и база исследования. Уточнено содержание понятий: «опыт», «жизненный опыт», «впитанный опыт», «развитие», «интерес», «голографический подход». Намечена программа и методика эмпирической проверки гипотезы. Изучался и обобщался опыт развития интереса студентов к изучению научно-педагогических понятий, а также изучались возможности привлечения впитанного опыта студентов в образовательном процессе.

2 этап исследования: опытно-экспериментальный (1999-2000 г.г.). На этом этапе исследования проходил процесс уточнения гипотезы исследования, создавался план опытно-поисковой работы. На данном этапе реализовывались основные программы опытно-поисковой работы на базе студенческих групп. В ходе ее исследовалась результативность и эффективность разработанной структурно-

функциональной модели использования витагенного опыта как средства развития интереса студентов к изучению научно-педагогических понятий.

3 этап исследования: обобщающий (2001 г.). Это этап теоретического осмысливания результатов опытно-поисковой работы. На данном этапе осуществлен анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, сформулированы основные выводы, осуществлено оформление диссертационного исследования.

**Научная новизна исследования** заключается в следующих положениях:

1. На основе историко-логического и инверсионного анализа выявлена дифференциация и взаимообусловленность понятий «витагенный опыт» и «жизненный опыт».
2. Предложена структурно-функциональная модель использования витагенного опыта как средства развития интереса к изучению научно-педагогических понятий, которая предусматривает:
  - выявление характера, объема и содержания витагенного опыта на начальном этапе курса;
  - систематизацию знаний, содержащихся в витагенном опыте;
  - дополнение информации, корректировка ошибочных представлений;
  - контроль изменения содержания витагенного опыта на конечном этапе, анализ изменений на основе разработанных количественных и качественных критериев.
3. Определена результативность и эффективность использования витагенного опыта в качестве средства развития интереса к изучению научно-педагогических понятий.
4. Выявлена гуманистическая значимость опоры на витагенный опыт личности в образовательном процессе, действительно создающая

условия для субъект-субъектных отношений, так как студенты становятся гносеоносителями и коммуникаторами информации.

5. В качестве основных направлений использования витагенного опыта студентов в развитии интереса к изучению научно-педагогических понятий выделены следующие:

- активизация познавательного интереса на начальном этапе обучения;
- усвоение смысла и значения понятий изучаемого курса.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что раскрыто педагогическое значение и дано авторское определение понятия «витагенный опыт»: предусмотрен учет генетической информации – опыта предшествующих поколений; определена необходимость введения в аппарат научно-педагогического исследования такого метода, как инверсионный анализ, суть которого заключается в рассмотрении педагогического явления в прямой и обратной зависимости.

**Практическая значимость** исследования. Разработанная технология актуализации витагенного опыта студентов в образовательном процессе может быть использована в различных формах обучения, в различных системах образовательных учреждений, в системе дополнительного образования и повышения квалификации педагогических кадров.

**Научная обоснованность** и достоверность результатов исследования обеспечивалась методологической обоснованностью исходных теоретических положений, применением методов, адекватных предмету и задачам исследования, репрезентативностью полученных данных, подтвержденных опытным путем.

**Апробация и внедрение** результатов исследования осуществлялись в процессе опытно-поисковой работы в

педагогическом институте г. Нижнего Тагила. Основные теоретические положения работы и результаты исследований в форме докладов и сообщений представлялись на Всероссийской научно-практической конференции «Теория и технология формирования профессионально-педагогической культуры» (г. Белгород, 1999 г.), на Российской научно-практической конференции «Педагогический мониторинг образовательного процесса» (г. Шадринск, 2000 г.).

**На защиту выносятся следующие положения.**

1. Витагенный опыт студентов имеет ценностную для образовательного процесса содержательную основу, так как соотнесение жизненных представлений на уровне обыденного сознания с научной информацией, на основе фильтрации знаний, дает возможность сформировать ценностное отношение к этим знаниям.
2. Исследование витагенного опыта студентов свидетельствует о том, что он представляет собой средство развития интереса к изучению научно-педагогических понятий, так как витагенный опыт личностно-значимая часть жизненного опыта, наиболее часто использующаяся в жизненных ситуациях и определяющая мировоззрение личности на данном этапе жизни.
3. Витагенный опыт можно применять как средство развития интереса к изучению научно-педагогических понятий. При этом технология применения должна предусматривать:
  - анализ исходного состояния витагенного опыта студентов на основании разработанных количественных и качественных критериев;
  - систематизацию, дополнение информации, корректировку ошибочных представлений, содержащихся в витагенном опыте;
  - контроль изменения содержания витагенного опыта на конечном этапе.

4. Основными направлениями использования витаженного опыта студентов в развитии их интереса к изучению научно-педагогических понятий необходимо считать следующие:

- активизацию познавательного интереса на начальном этапе изучения курса;
- усвоение смысла и значения понятий изучаемого курса.

**Структура диссертации.** Диссертация содержит 159 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 171 наименование и приложения.

# ГЛАВА 1. АКТУАЛИЗАЦИЯ ВИТАГЕННОГО ОПЫТА ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

## 1.1. Историко-логический анализ проблемы.

Цель данного параграфа – изучить, как педагогическая теория и практика рассматривала роль опыта в процессе познания и в образовательном процессе. Из всего спектра педагогических идей мы рассмотрим лишь те, которые прямо или косвенно указывали на необходимость использования жизненного опыта ребенка в процессе обучения.

В ходе развития человеческой мысли не было, пожалуй, ни одного научного направления, которое, рассматривая вопросы формирования научного знания, соотношение чувственного и рационального моментов в познании, развитие практики и теории воспитания, а также вопросы дидактики, не связывало бы решение указанных проблем с опытом субъекта (личным, жизненным, индивидуальным). Рассмотрим взгляды философов, педагогов, психологов, которые, будучи основателями научных школ, обращались к проблемам опытного знания.

В педагогике вопрос об актуализации жизненного опыта личности в образовательном процессе возник давно. Его решение всегда было непосредственно связано с философскими взглядами того или иного ученого, с существующими в обществе философскими теориями.

В философии «искусство жизни», «умение жить» было предметом размышления, начиная с глубокой древности. Правда, античные философы не всегда четко отличали его от других умений: от умения решать хозяйственные или торговые задачи, вести судебные или политические дела и т. п. Это и неудивительно,

поскольку оно действительно связано с другими умениями и его не сразу можно отличить от них. Кроме того, в античной философии была довольно сильна тенденция созерцательности: являясь, как правило, представителями класса рабовладельцев, жившего плодами чужого труда, древние философы считали высшим благом и достоинством человека размышление, не связанное с «прозаическими» житейскими делами. Однако испокон веков многие философы глубоко интересовались «искусством жизни». Понимая философию как любовь к мудрости, они считали, что мудрость включает в себя способность человека разумно направлять свое поведение, избегать ошибок и недостойных поступков [159].

Для античных мыслителей философия была помимо всего прочего учением о том, как надо жить. Настоящий мудрец, по их мнению, должен уметь не только правильно рассуждать, но и правильно действовать. Демокрит утверждал: «... мудрость приносит следующие три плода: дар хорошо мыслить, хорошо говорить и хорошо поступать.» Основные термины древнегреческой философии, которым была присуща многозначность, можно перевести на русский язык и такими словами, как искусство, мастерство и т. п. Например, «эпистеме» – это не только доказанное, твердо установленное знание, но и умение, искусство, опытность. В последствии древнеримский оратор и философ Цицерон определял философию как «искусство жизни» (*ars vitae*), в котором теория и практика слиты воедино [80, с.10].

Однако в дальнейшем эта тенденция заметно ослабела и отступила на второй план. Но философская мысль никогда не забывала об «искусстве жизни». Достаточно назвать «Опыты» Монтеня, «Максимы и моральные размышления» Ларошфуко, «Этику»

Спинозы, сочинения Локка, Руссо, Гельвеция, Канта и других мыслителей, обсуждавших вопросы этого искусства.

Каким же путем можно овладеть «искусством жизни»?

Всякое мастерство достигается путем упражнения, с течением времени, по мере накопления опыта. Никто не может стать мастером своего дела сразу же, как только он пожелал заниматься этим делом. То же самое относится и к «искусству жизни». Но какой опыт надо приобретать для овладения этим искусством? Ответ напрашивается сам собой: человек овладевает «искусством жизни» по мере того, как он приобретает жизненный опыт.

В молодом возрасте с его неопределенностью человеку особенно нужен опыт. Разумеется, молодежь имеет некоторый жизненный опыт, это не вызывает сомнений. Здесь следует отметить особенность жизненного опыта, отличающую его, скажем, от естественно-научного опыта. Как правило, естественно-научный опыт (наблюдение и эксперимент) имеет четкие границы во времени. Всякое наблюдение (или эксперимент) начинается и заканчивается в то или иное время, которое обычно и отмечается ученым. Что же касается жизненного опыта, то он не имеет четких временных границ. Хотя даты рождения и смерти образуют абсолютные пределы жизненного опыта человека. Если наш собственный опыт незначителен, мы можем учитывать и использовать опыт других людей. Жизненный опыт представляет собой своеобразный неповторимый синтез, «сплав» всевозможных знаний, впечатлений, чувств и других психических актов и состояний, а так же умений и навыков. Он складывается в ходе индивидуальной человеческой жизни и направлен на решение ее проблем.

Среди философских категорий, то есть наиболее общих понятий, необходимых для обобщения жизненного опыта, особое место

занимает понятие времени. Любой опыт существует во времени, приобретается и накапливается с течением времени. Опыт не дается вдруг, в один прием. Существуя во времени, опыт выражает связь между прошлым, настоящим и будущим в жизни человека. Опыт принадлежит прошлому, поскольку он возникает в ходе предшествующей деятельности. Вместе с тем он имеет значения для человека лишь в том случае, если находится в его распоряжении и может быть использован в настоящее время, для теперешних нужд, а так же для будущего. Развертывая свою деятельность во времени, человек осваивает и накапливает всевозможные знания, умения, навыки, необходимые для решения как сегодняшних задач, так и проблем будущего [80, с. 13].

В мире нет и не может быть двух абсолютно одинаковых людей. Каждый человек неповторим и чем-то отличается от других. Жизненный опыт каждого так же индивидуален и неповторим. В то же время – и в этом проявляется взаимосвязь единичного и общего – перед многими людьми возникают, хотя и в разных формах, примерно одинаковые задачи: найти свое место в жизни, установить и поддерживать определенные отношения с другими людьми и т. п. Да и способы решения этих задач в какой-то мере повторяются. Поэтому было бы неверно думать, что жизненный опыт представляет собой нечто неопределенное. Он имеет некоторую структуру (строение). В жизненном опыте можно различить материальное и духовное, субъект и объект, причем они сложным образом связаны между собой.

В самом широком смысле слова **субъект** (от латинского *subjectus* – находящийся в основе) – это действующее начало, носитель какой-либо деятельности, источник активности. Субъектом может быть и отдельный человек, и группа людей, и даже все человечество. **Объект** (от латинского *objectus* – предмет) – это то, на

что направлена деятельность субъекта. Объектом могут быть и различные предметы и явления, и сам человек [160].

*Субъект* жизненного опыта – человеческая личность, определенный, реально существующий и изменяющийся во времени человек, являющийся членом того или иного общества. *Объектом* жизненного опыта являются всевозможные проблемы жизни, которые предстоит решать. Очень важно видеть основную, определяющую сторону жизненного опыта, которая присуща и объекту, и субъекту жизненного опыта. В субъекте – это материальная деятельность (практика), зависимость личности от общественных отношений: в объекте – это предметный, материальный характер множества проблем, решаемых человеком в его жизни (обучение и т. д.). Данная сторона жизненного опыта свидетельствует о том, что его приобретение и использование являются необходимостью для каждого человека [80, с. 16].

О чем говорит эта необходимость? Почему жизненный опыт нужен каждому?

Еще в XVIII веке немецкие мыслители И. Кант, И. Г. Гердер, Ф. Шиллер высказали мысль о том, что человек является неспециализированным и одновременно универсальным существом. По сравнению со всеми другими существами человек представляется самым беспомощным и неприспособленным: он не имеет ни специальных органов защиты и нападения, подобных рогам быка или клыкам тигра, ни естественных приспособлений к суровым условиям внешней среды, таких, как мех животных, ни врожденной системы инстинктов, которая определяла бы четко и однозначно его поведение в ходе всей его жизни. Зато человек имеет разум, руки и способность к деятельности, благодаря чему он компенсирует биологическую неприспособленность. Он может научиться самым разнообразным

действиям, использовать самые различные условия жизни. Люди овладевают всевозможными умениями и навыками, создают и применяют сложнейшие технические устройства, живут в самых различных природных зонах.

Отсутствие биологической специализации делает возможной полифункциональность человека, многогранность его деятельности. Самый неприспособленный на первый взгляд, он оказывается в конечном итоге наиболее приспособленным. Иначе говоря, в человеческой жизни существует и разрешается объективное диалектическое противоречие неспециализированности и неприспособленности. Оно и является основной причиной формирования жизненного опыта.

Неверно, однако, думать, что человеческий опыт – лишь суррогат, лишь частичная замена животного инстинкта. Опыт дает то, чего инстинкт не может дать. Иначе говоря, жизненный опыт не исчерпывается своей материальной стороной. В нем есть и духовное начало, которое охватывает всевозможные знания, мысли, чувства, эмоции, ощущения и другие состояния человеческой психики, необходимые для решения тех или иных задач.

Если человек не осмысливает и не запоминает того, что было с ним в прошлом, не сравнивает ту задачу, которую должен решать сейчас, с подобными ей задачами, которые он или другие люди решали раньше, не выявляет в них общее, то он просто не сможет приобретать и использовать жизненный опыт.

«Все познается в сравнении» – гласит старый афоризм. Чтобы лучше понять особенности жизненного опыта, следует сопоставить его с опытом социально-историческим. Социально-исторический опыт представляет собой синтез всевозможных знаний о человеческом обществе или его частях, умений осуществлять общественную,

политическую и другую деятельность, навыков решения каких-либо социальных задач. Этот опыт приобретается какой-либо социальной общностью или ее представителями в ходе борьбы за осуществление тех или иных интересов.

Какое же значение имеет социально-исторический опыт для опыта жизненного? Мы уже отмечали, что жизненный опыт индивидуален и неповторим. Но это не значит, что он существует в отрыве от развития общества. Социально-исторический опыт имеет для жизненного опыта примерно такое же значение, какое имеет общество для человека, живущего в этом обществе. Жизненный опыт при своей самобытности и неповторимости не есть что-то хаотичное: он включает в себя сознание, оценку, обобщение событий индивидуальной жизни, а для этого необходимы соответствующие ориентиры, которые человек находит в социально-историческом опыте. Эти виды опыта близки уже потому, что их субъектом является человек, стой лишь разницей, что в жизненном опыте он выступает как личность, а в социально-историческом – как объединение людей (класс, социальная группа и т. д.). Что же касается проблем, для решения которых используются оба вида опыта, то это проблемы человеческой жизни, личной либо общественной [80, с. 22].

Жизненный опыт является необходимой формой развития личности. Если бы человек вдруг лишился своего опыта, то он уподобился бы младенцу и был вынужден начинать все сначала. Приобретая жизненный опыт, человек учится понимать других людей и себя самого, оценивать свои силы и способности и их пределы (а они подвижны), соблюдать надлежащую меру в своих поступках. Подобно тому, как всякий опыт помогает развивать искусство и мастерство, жизненный опыт способствует обогащению очень сложного и тонкого мастерства – «искусства жизни».

Показав значение жизненного опыта для личности в широком смысле, следует рассмотреть его роль в образовательном процессе личности.

Один из величайших философов античного мира Аристотель, педагогические идеи которого оказали огромное влияние на все последующее развитие теории воспитания и обучения, отмечал, что опыт является критерием всяких знаний. В основу познания он положил чувственный опыт, ощущения. Аристотель полагал, что воспитание привычек связано с тремя понятиями: подражание, опыт, память. Он отмечает, чтобы подражание, которое является важным элементом процесса воспитания и обучения, служило целям нравственного воспитания, нужен хороший пример.

«Без хорошего примера не может быть и хорошего подражания, и это справедливо во всех отношениях» [53, с. 40]. Некоторые добродетели и знания можно приобрести только через опыт, это касается, например, рассудительности. Рассудительность проявляется в частных случаях, с которыми знакомятся на опыте. Воспитание ума характеризуют два метода: обучение с помощью инструкции (наведения), и обучение посредством доказательства. Философ говорил: «Мы научаемся либо через наведение, либо через доказательство. Доказательство же исходит из общего, наведение – из частного». Обучение с помощью инструкции – это путь опыта к знанию. Индуктивная педагогика Аристотеля представляет собой обучение на основе перехода от примеров к пониманию причин, то есть к науке, которая всегда имела целью признание общего. Для Аристотеля всякое обучение и всякое основанное на размышлении учение исходит из ранее имеющегося знания, а продвижение знаний на основе примеров.

Ценность педагогических воззрений Аристотеля заключается в том, что он ввел в педагогическую науку совершенно два новых метода: метод индукции и дедукции, которые лежат в основе различных методик преподавания, как в древности, так и на современном этапе.

Педагогические идеи в эпоху феодализма, касающиеся жизненного опыта учащихся и использования его в накоплении знаний, были высказаны в трудах французского гуманиста XVI века – Мишеля Монтеня. В его работе «Опыты» (1588 г.) высказывалась следующая идея: для того, чтобы дети в процессе воспитания и обучения приобретали способность здраво мыслить, познавали окружающий их мир, нужно использовать личный жизненный опыт ребенка. Монтень выступал, как большинство мыслителей того времени, за науку опытную, изучающую сами вещи.

Особенно важное значение он придавал занятиям, которые ведутся с учащимися «не на слух, но путем опыта, направляя и формируя их души не столько наставлениями и словами, сколько примерами и делами» [116, с. 184, 185.]

Монтень одним из первых подчеркнул значение общения как существенного фактора образования и воспитания. «Общение с миром» в его понимании – это поездки в чужие и дальние страны, а также встречи с другими людьми, не только с образованными, но и неграмотными «простолюдинами», он призывал ученика учиться у «... всякого кого бы он ни встретил – пастуха, каменщика, прохожего; нужно использовать все и взять от каждого по его возможностям ...» [116, с. 202.] Монтень советовал молодым людям вдумчиво и без предвзятости изучать образ жизни, своеобразие духовности и мышления различных народов, природу их стран. Т. е. философ говорит, что нужно пытаться усвоить опыт людей, принадлежащих к

разным социальным группам и более того, изучать опыт разных народов.

XVII в. Западная Европа характеризуется интенсивным развитием буржуазных отношений в обществе. Изменилось отношение людей к науке, к целям и значению человеческого познания. Широкое распространение получили воззрения эмпиризма и сенсуализма, согласно которым опыт является единственным надежным источником знания. Представители идеалистического эмпиризма (Беркли, Юм) ограничивали опыт совокупностью ощущений, отрицая, что в основе опыта лежит объективная реальность.

Д. Юм, так же как и Беркли, исключает из понятия опыта объект, существования материального мира вещей, независимых от нашего сознания. Юм утверждает, что человеческому уму недоступно ничего, кроме образов и восприятий [167].

Юм осмысливает опыт, в значительной мере, как процесс. Однако структура опыта в концепции Д. Юма имеет ряд особенностей. Основными элементами опыта, по Юму, являются восприятия (перцепции), которые состоят из двух форм познания: впечатлений и идей. При этом под восприятием подразумевается всякое содержание сознания независимо от источника его формирования. Впечатления – это такие перцепции, которые входят в сознание с наибольшей силой и неудержимостью и охватывают «все наши ощущения, аффекты и эмоции при первом их появлении в душе». Под идеями же подразумеваются «слабые образы этих впечатлений в мышлении и рассуждении». Задачу познания Юм видел в способности быть руководством к практической жизни. Единственным предметом исследования – по Юму – являются факты, которые не могут быть логически доказаны, а выводятся только из опыта. Юм писал: «Ни

одна наука не может выйти за пределы опыта или установить принципы, которые не были бы основаны на авторитете последнего» [167, с. 84]

Материалистический эмпиризм (Ф. Бэкон, Гоббс, Локк, Дидро, Гельвеций) исходил из того, что источником опыта является материальный мир.

Ф. Бэкон считал, что познание является изображением внешнего мира в сознании человека. Оно начинается с чувственных познаний, с восприятий внешнего мира, но последние, в свою очередь, нуждаются в экспериментальной проверке, в подтверждении и дополнении. «Непосредственному восприятию чувства самому по себе, – писал он, – мы не придаём много значения, но проводим дело к тому, чтобы чувство судило только об опыте, а опыт о самом предмете» [33, с. 20].

Но Бэкон подразделял опыт на опыт плодоносный и опыт светоносный. Он придает большое значение плодоносным опытам, т. е. практической пользе исследования. Однако Бэкон указывает и на важность светоносных опытов, непосредственных теоретических исследований в целях более глубоко познания предмета. «Развитию науки, – пишет Бэкон, – способствуют только те опыты, которые сами по себе не приносят пользы, но содействуют открытию причин и аксиом. Следует заботиться о большом запасе данных опытов» [33, с. 37].

Взгляды Бэкона, безусловно, значимые в философском понимании проблемы опыта, интересны еще и потому, что они послужили методологической и теоретической основой для педагогических воззрений чешского мыслителя, просветителя и педагога Я.А. Коменского [76].

Признавая три источника познания – чувства, разум и веру, Коменский главное значение придавал чувствам, благодаря которым

человек воспринимает окружающий мир. В основу обучения Коменский кладет изучение реального мира. «Начало познания всегда вытекает из ощущений. А потому следовало бы начинать обучение не со словесного толкования о вещах, но с реального наблюдения над ними» [75, с. 299].

Не разделяя господствовавшего в то время в школах словесно-схоластического метода преподавания, Коменский настаивает, чтобы обучение начиналось с вещей, явлений, так как «вещь – тело, слово – одеяние». Надо исследовать вещи, а не чужие наблюдения и свидетельства о вещах, – говорил Коменский. Принцип природосообразности, обозначенный Я. Коменским в качестве доминирующего в обучении, явился первым приближением к опоре на жизненный опыт человека, как «природного существа».

Природосообразный принцип, предложенный Я.А. Коменским, развивался в работах Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и Ф. Дистервега [76, 51].

Ж.-Ж. Руссо основным фактором воспитания ребенка считал природу и предметы окружающего мира. По мнению Руссо, природа обеспечивает развитие человеческих способностей, а личный опыт ребенка обогащается при столкновении его с вещами в окружающем мире. «Неоспоримо, что о вещах, которые мы узнаем сами, получаются понятия гораздо более ясные и верные, чем те, которым мы обязаны чужим наставлениям» [143, с. 201].

На взгляды Руссо большое влияние оказали работы М. Монтеня. На «Опыты» Монтеня Руссо не раз ссылался в своем труде «Эмиль, или О воспитании». М. Монтень считал подлинной лишь ту науку, которая «изучает не книги, вещи, поглощена не пустыми рассуждениями, а опирается на опыт и на естественное объяснение фактов» [116, с. 183].

Принцип природосообразности в педагогике разделял и И.Г. Песталоцци. В отличие от Руссо, он не идеализирует естественного состояния человека, полагая, что высшей ступенью развития «человека природы» является нравственное состояние. Песталоцци полагал, что ребенок развивается под влиянием всех обстоятельств его жизни, всей окружающей его среды. Развитие природных сил ребенка – главная составляющая часть педагогической системы Песталоцци. По его мнению, первый шаг к житейской мудрости – это забота о том, чтобы метод, которым преподаются научные дисциплины, непосредственно выводил их из человеческой жизни [126, с. 257].

В идеях Песталоцци можно найти соответствие принципам витагенного обучения, когда дети переходят от «... беспорядочного и смутного впечатления от внешнего мира, которое они сперва получают через свои органы чувств, к определенным восприятиям, затем от них к ясным представлениям, и, наконец, к понятиям» [126, с. 165].

Роль педагога в современной школе и состоит в том, чтобы содействовать этому переходу, то есть формированию систематического, научного знания, первоосновой которого служил бы неупорядоченный, но весьма значимый жизненный опыт ребенка.

Логическое завершение природосообразного принципа восприятия и обучения можно найти в работах Ф. Дистервега.

Под природосообразностью он понимал опору на врожденные задатки ребенка и на заложенное в них стремление к развитию. Ф. Дистервег выдвинул принцип культурообразности, означающий, что воспитание должно согласовываться не только с природой ребенка, но и уровнем культуры данного времени, с изменяющимися социально-историческими условиями [51].

Ценность педагогических идей Ф. Дистервега в контексте нашей темы состоит в том, что он ввел социально-исторические условия жизни ребенка в число факторов, формирующих его жизненный опыт.

На пороге нового времени заявил о себе английский просветитель и философ Джон Локк. Решительно выступив против теории «врожденных» идей и принципов, Локк выдвинул и обосновал идею «чистой доски», согласно которой все знания человека возникают из опыта, из мира чувств. «На опыте основывается все наше знание, от него, в конце концов, происходит наше наблюдение, направленное или на внешние предметы, или на внутренние действия нашей души, воспринимаемые и рефлектируемые нами самими, доставляют нашему разуму весь материал мышления» [102, с. 128].

Педагогические идеи Локка изложены в труде «Мысли о воспитании». Локк предлагает опираться на опыт ребенка, чтобы достичь успехов в нравственном воспитании – «удовольствие и страдание – критерии добра и зла, и познать их можно через опыт» [101, с. 108].

Таким образом, Д. Локк различает два вида опыта: внешний опыт, состоящий из совокупности определений, и внутренний опыт, образующийся из наблюдений ума над своей внутренней деятельностью. Источником внешнего является объективный материальный мир, который воздействует на органы чувств человека и вызывает ощущения. На этой основе и возникают простые идеи, имеющие реальное содержание.

В противоположность эмпиризму, представители рационализма (Декарт, Спиноза, Лейбниц) полагали, что логическое мышление не может базироваться на опыте, так как он дает неясное, смутное знание, приводящее к заблуждениям.

Р. Декарт, отдавая разуму, интеллекту главенствующую роль в процессе познания, не отрицал роли опыта как чувственного восприятия. Р. Декарт в «Правилах для руководства ума» пишет: «Из опыта мы познаем все, что воспринимается нами посредством чувств, все, что мы слышим от других и вообще все, что привносится к нашему интеллекту либо извне, либо из созерцания им самого себя» [49, с. 120].

Для обоснования своей точки зрения рационалисты выдвигали учение о так называемых врожденных идеях.

Сторонником существования врожденных идей был Г. Лейбниц. Он же впервые ввел термин апперцепция, обозначив им, процесс осознания еще не дошедшего до сознания впечатления, то есть переход чувственного, неосознанного (ощущения, впечатления) в рациональное, осознанное (восприятие, представление, мысль) [94].

Б. Спиноза резко противопоставляет чувственные представления, называемые им воображением, пониманию. Чувственное представление образует низший род знания. Первый из них Спиноза именует смутным или беспорядочным опытом. Этот опыт охватывает наиболее широкую сферу человеческой жизни, поскольку без такого опыта не может обойтись ни один человек. Однако, теоретическая ценность истин или идей, достигаемых в опытном знании, не велика. Ограниченностъ опытного знания он объясняет тем, что опыт не обладает всеобщностью и необходимостью. Человек не в состоянии выделить из опыта всеобщие и необходимые истины. Этот уровень познания дает людям лишь неполную правду [160].

В домарксистской философии наиболее глубоко проблема опыта была рассмотрена в немецкой классической философии. Согласно И. Канту люди обладают априорными (доопытными) формами рассудка, благодаря которым осуществляется синтез ощущений, их

категориальное упорядочение по схеме, производимой продуктивным воображением.

От врожденных идей рационализма априорные идеи Канта отличаются тем, что, представляя собою начала единства и целостности знания, они являются только формами, то есть элементами знания, но не порождают из себя знания. Иными словами, все значение и смысл априорных форм знания исчерпываются тем, что они суть формы опыта.

Кант утверждает, что есть только одно знание – именно опытное знание. Но это единое опытное знание состоит из двух элементов – формально-логического, являющегося основанием целостности знания, и чувственного, доставляющего знанию его материал [63, с. 115].

Таким образом, для критической философии знание не есть механическое нагромождение данных опыта (в отличие от эмпиризма), и не есть также продукт анализа немногих основных положений (в отличие от рационализма).

Попытки сведения человеческого опыта к опыту сознания противоречили взглядам материалистов 18 века. Так французский материалист П.А. Гольбах критикует теорию врожденных идей. По Гольбаху всякая идея имеет опытное, эмпирическое происхождение. Именно за опытное познание, имеющее глубокие корни в реальной действительности, ратовал Гольбах. «Дикий человек – это дитя, лишенное опыта, неспособное работать для своего счастья. Цивилизованный человек – это человек, которому опыт и общественная жизнь дают возможность использовать природу для своего счастья» [40, с. 59].

Принципиально новым является то, что Гольбах рассматривает опыт как критерий истины, считая, что лишь опыт отличает истину от заблуждения, иллюзию от реального факта.

Современник Гольбаха Д. Дидро, анализируя отношение человека к внешнему миру, писал: «Мы располагаем тремя главными средствами исследования: наблюдением природы, размышлением и экспериментом. Наблюдение собирает факты, размышление их комбинирует, а опыт проверяет результаты комбинаций» [50, с. 98]. В таком понимании опыта подчеркивается его практическая направленность.

Педагогические идеи, возникшие на рубеже 18-19 веков, связаны с именем немецкого мыслителя И.Ф. Гербарта, который, будучи сторонником ассоциативной психологии, считал, что сознание имеет ограниченный объем, и множество представлений теснятся за его порогом. Представления, вытесненные из сознания, сохраняют свое влияние на него, образуя область бессознательной душевой деятельности. Новые впечатления могут проникнуть в сознание лишь при условии, что получат поддержку со стороны родственных представлений прошлого опыта. Представления из прошлого опыта и составляют апперцептивную массу [38, с. 90-101]. Таким образом, Гербарт через понятие апперцепции объяснял обусловленность содержания нового представления запасом уже имеющихся представлений (прежнего опыта).

Обратимся к педагогическим взглядам русских ученых первой половины 19 века.

К. Д. Ушинский основоположник научной педагогики и народной школы в России. Под обучением Ушинский понимал процесс передачи знаний и навыков учителем и усвоения их учащимся, процесс восхождения учеников от незнания к знанию. Исходным в процессе

обучения для Ушинского является положение о том, что «единственной пищей для организма может быть опыт, сообщаемый через посредство внешних чувств» [158, с. 361] ... Ушинский указывал, что непосредственное воспринятые нами из внешнего мира образы являются единственным материалом, над которым и посредством которых работает наша мыслительная способность. В соответствии с этим Ушинский отмечает, что всякое обучение должно строиться не на основе абстрактных представлений и слов, а на основе впечатлений, полученных детьми из окружающего мира. По мнению К. Д. Ушинского, «предмет должен представлять для нас новость, новость интересную, то есть такую новость, которая или дополняла бы, или подтверждала, или опровергала, или разбивала то, что уже есть в нашей душе, то есть, одним словом, такую новость, которая что-нибудь изменила бы в следах, уже у нас укоренившихся» [158, с. 346].

Такая трактовка познавательного процесса Ушинским может, вероятно, рассматриваться как согласующаяся с априорными знаниями, существовавшими в теории И. Канта, и «врожденными идеями» Г. Лейбница [63, 94].

Говоря о педагогике 19 века, следует рассмотреть взгляды Л. Н. Толстого. Преодолеть недостатки школьного образования, по мнению Толстого, можно, лишь основывая обучение на опыте прошлых поколений. Л.Н. Толстой подчеркивает значимость жизненного опыта, связанного с социальным опытом.

К личному жизненному опыту ребенка апеллирует П.Ф. Лесгафт. Он пишет: «Главное условие совершенствования молодого человека составляют самостоятельный труд, непосредственное наблюдение за жизненными явлениями и слагающийся из этого свой личный жизненный опыт» [98, с. 252]. Среди главных педагогических идей

Лесгафта была идея создания новой школы, дающей научное и связанное с жизнью полноценное общее образование.

Американский философ прагматического направления У. Джемс в своих трудах писал, что «исходным и ключевым в прагматизме является опыт, в который включаются все субъективные явления человеческого сознания, в том числе воображение и различные психические переживания. Человек всегда имеет дело только со своим индивидуальным опытом, высеченным из жизненного потока. Своей волей, своей активностью, упорством он может выделить из чувственного опыта то, что отвечает его потребностям». Индивидуальный опыт – краеугольный камень прагматической психологии, философии [132].

Идеи этого мыслителя повлияли на становление американского философа и педагога Джона Дьюи (1859-1952 гг.), который высказывал идею использования жизненного опыта для накопления знаний. Воспитание и обучение, как указывал Дьюи, должно опираться на наследственность и исходить из инстинктов и практического опыта ребенка. Оно является непрерывным расширением и углублением этого опыта. Дьюи проявляет живой интерес к проблемам образования, т. к. существовала «теснейшая и жизненно важная взаимосвязь между философией и образованием». Если философия – мудрость, видение «лучшего образа жизни», то осознанно направляемый процесс образования является для философа практикой [106].

«Философия, претендующая на нечто большее, чем праздное и не поддающаяся проверке рассуждения должна быть пронизана убеждением, что ее теория опыта есть всего лишь гипотеза, которая реализуется как таковая только когда опыт, по существу, смоделирован в соответствии с ней. Понимание этого требует от

человека определенного умонастроения, чтобы он хотел и стремился приобрести такой опыт». А моделированию таких настроений в современном обществе способствует школа, которая представляет собой важную сферу деятельности, где философия конкретизируется в «живую реальность» [106, с. 97].

Дьюи приступил к созданию педагогики, основанной на его собственном функционализме и инструментализме. Длительное время, наблюдая за своими детьми, Дьюи пришел к убеждению, что в динамике опыта детей и взрослых разницы нет. И те и другие активно познают окружающий мир, сталкиваясь с проблемными ситуациями в ходе своей деятельности (несмотря на то, что у Дьюи опыт – это единство субъективного и объективного, он все же подчеркивает значение рационального – мыслительной активности человека в опыте). У тех и других мышление – инструмент для решения проблем пережитого опыта, а знание – это аккумулятивная мудрость, которую порождает процесс решения проблем.

Дети – не пассивные существа и любой ребенок, переступая порог школы «уже имеет опыт активной деятельности, поэтому речь идет о том, чтобы взять эту деятельность в руки и задать ей направление». Когда ребенок приступает к формальному образованию (а образование, по Дьюи – непрерывный процесс реорганизации опыта ребенка для продвижения к более высокому уровню опыта и его усвоению), он приносит с собой «четыре врожденных импульса» – «общение, созидание, познание и выражение в более совершенной форме». Эти импульсы обусловливают активное развитие ребенка. Дьюи считал, что дети не приходят в школу в виде пассивных «чистых досок», на которых учитель запишет уроки цивилизации [106, с. 99]. Ребенок, переступая порог класса, уже имеет опыт активной деятельности, поэтому идет

речь о том, чтобы взять ее в руки, задать ей направление. Ребенок приносит с собой так же интересы и виды деятельности своей семьи и окружения. Задача учителя состоит в том, чтобы использовать это «сырье», направляя деятельность ребенка на достижение «полезных результатов».

Хороший педагог должен направлять интересы и наклонности ребенка на овладение предметом естественных наук, истории или искусства: «Так как интересы в действительности есть не что иное, как установки по отношению к возможному опыту, они не есть достижения, их ценность заключается в тех рычагах, которые они предоставляют, а не их собственных особенностях» [160].

Содержание образования воплощает опыт человечества, и именно поэтому к нему обращен незрелый опыт ребенка. «Факты и истины, которые пополняют настоящий опыт ребенка и которые составляют содержание научных дисциплин, представляют собой начальную и конечную точки одной реальности», – заключает Дьюи; «противопоставлять одно другому – значит противопоставлять детство и зрелость одной и той же человеческой жизни; это значит противопоставлять инстинктивное движение и конечный результат одного и того же жизненного процесса; это все равно, что утверждать, что природа и судьба ребенка находятся в противоречии друг с другом» [128].

Таким образом, Дьюи считал, что для эффективного мышления необходимо, чтобы у человека либо в прошлом, либо в настоящем имелся опыт, способный служить базой для решения возникающих проблем. Опираясь на жизненный опыт ученика, можно избежать ловушек пассивного традиционного образования.

Последователем взглядов Дьюи на современном этапе был Бруно Беттельхейм. Верный тезису Дьюи о том, что общество и опыт

идут рука об руку в годы становления личности ребенка, Беттельхейм описывает как дети, отказавшиеся в прошлом учиться в Ортогенной школе, с большим интересом относились к знаниям, когда они строились на основе их личного опыта [132].

Последователем идей Дж. Дьюи также является авторская школа Сэндз, основанная в Англии тремя педагогами во главе с известным ученым и писателем Дэвидом Грибблом в 1987 году. Теоретическое основание школы Сэндз – необходимость максимального обогащения жизненного опыта подростков, который они могут и должны приобрести в школе. Педагоги Сэндз разделяют единые педагогические установки, суть которых сводится к следующему: «Если подростку изначально доверять, то он станет надежным человеком; если его по-настоящему уважать, то он постепенно проникнется самоуважением, столь необходимым для будущей взрослой жизни; и наконец, если серьезно заботиться о нем, то он глубже осознает необходимость заботы о других людях» [171, р. 2].

В философии XX в. получили распространение субъективно-идеалистические концепции, выдвигающие понятие опыта в гносеологическом отношении на первый план. Разновидностями такой трактовки опыта являются прагматизм и инструментализм (опыт как «инструментальный» план использования вещей), экзистенциализм (опыт как внутренний мир непосредственных переживаний субъекта), неопозитивизм (опыт как различные состояния сознания субъекта, трактовка вопроса об объективном содержании знания как псевдовопроса).

Диалектический материализм исходит из того, что опыт обладает объективным содержанием, зависящим от развития

практической и познавательной деятельности людей в ходе преобразования ими внешнего мира и самих себя.

В психологии и педагогике ХХ в. так же не было единого взгляда на опыт, и в частности на жизненный опыт учащихся, о необходимости его использования в процессе обучения.

Так, один из подходов восходит к педагогике авторитарной, согласно которой школа только «готовит ученика к жизни», так как не является частью жизни ребенка. Представители этого направления считали, что личностный опыт ребенка ничтожен по сравнению с тем систематизированным общественно-историческим опытом, к которому старается приобщить ученика школа. Кроме того, этот опыт учителю, да и самому ученику даже мешает, так как часто не соответствует опыту науки, расходится с ним.

Но такой подход был отвергнут. Уже Януш Корчак говорил, что «неоспоримое право ребенка – высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях о нем и приговорах. Когда мы дорастаем до его уважения и доверия, когда он поверит нам и сам скажет, в чем его право, загадок и ошибок станет меньше» [83, с. 10].

П. П. Блонский считал, что «пустая голова не рассуждает: чем больше опыта и знаний имеет эта голова, тем больше способна она рассуждать».

П. П. Блонский отмечал, что позиция бесстрастного наблюдения человеческой жизни мало способствует познанию этой жизни. Действительный интерес появится у ребенка лишь тогда, «когда он втянется в активное участие в окружающей жизни» [21, с. 120]. В работах Блонского, таким образом, явно выделяется социальная составляющая жизненного опыта ребенка.

Советские психологи (Выготский Л.С., Рубинштейн С.Р., Леонтьев А.Н.) [35, 95, 142], исходя из положений классиков

марксизма-ленинизма «о социальном наследовании», «О присвоении отдельными индивидами произведений материальной и духовной культуры», созданных обществом и, опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований, заложили основы теории психического развития ребенка и выяснили специфическое отличие этого процесса от онтогенеза психики животного.

Выготский Л.С. писал, что «у животных в развитии психики основное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового опыта (передается последующим поколениям в виде наследственно зафиксированных морфологических свойств нервной системы) и опыта индивидуального, приобретенного отдельной особью путем приспособления к наличным условиям существования» [59, с. 8]. В отличие от этого, в развитии ребенка, наряду с двумя предшествующими, возникает и приобретает доминирующую еще одна, совершенно особая форма опыта. Это опыт социальный, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего его детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но и осуществляется развитие их способностей, формирование их личности [36].

Ребенок приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и особенностей взаимоотношений складывающихся у него при этом с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования и становления его как личности.

Тем самым Выготский Л.С. и его школа обобщили знания об использовании жизненного опыта детей, а так же выявили основные формы опыта, которые ребенок усваивает и накапливает.

С. Л. Рубинштейн рассматривал опыт, опираясь на интерес. По его мнению, во все расширяющемся контакте с окружающим миром, в который вступает человек, он каждый раз сталкивается с новыми предметами и сторонами действительности. Они вступают в какое-то отношение к нему, а он – к ним. Когда в силу тех или иных обстоятельств что-либо приобретает некую значимость для человека, оно может вызвать у него интерес – специфическую направленность личности. В ходе индивидуального развития интересы формируются у детей по мере того, как они вступают во все более сознательный и глубокий контакт с окружающим их миром. Интересы являются предпосылкой обучения. «Интересы служат средством, которым педагог пользуется, чтобы сделать обучение более эффективным, но с другой стороны, интересы, их формирование является целью педагогической работы, формирование новых подлинных интересов и развитие уже существующих – существенная воспитательная задача обучения» [142, с. 528].

В. А. Сухомлинский говорил, что «воспитание – это, прежде всего человековедение. Без знания ребенка – его умственного развития, мышления, интересов, увлечений, способностей, наклонностей – нет воспитания» [153, с. 8]. Он призывал внимательно приглядываться к каждому ребенку, к его стремлениям, потребностям. Сухомлинский с горечью замечает, как иногда извращается естественная жизнь детей, когда учитель видит воспитание только в том, чтобы вложить как можно больше знаний в их головы. В этом случае пребывание детей в школе превращается в бесконечный, утомительный урок. «Всякая попытка учителя «внести» в ребенка познание и нравственные нормы, минуя собственную деятельность ребенка по овладению ими, подрывает ... самые основы здорового умственного, нравственного развития ребенка, воспитание его личных

свойств и качеств» [153, с. 29]. Объяснения учителя должны находить отклик в душе, волновать чувства, опираясь на богатый духовный мир ребенка. Учителя должны побуждать детей актуализировать их познавательный опыт, создавать условия слияния этого опыта с общественно-историческим.

«Если подросток чувствует, что знания – результат его умственных усилий, он приобретает и в то же время применяет их» [154, с. 138]. Сухомлинский В. А. указывает на необходимость постоянного пополнения запаса витаженной информации, источники этого пополнения – «наблюдения за предметами и явлениями окружающего мира, жизнь среди природы, чтение, к которому побуждает интерес, «путешествия» к истокам живой мысли и слова» [153, с. 102].

Среди педагогов, подчеркивавших необходимость выявлять жизненный опыт детей, накопленный за стенами школы, был и С.Т. Шацкий. Он считал, что обучение будет успешным лишь в том случае, если сообщаемые ребенку знания органически соединяются с его жизненным опытом, восполняют имеющиеся у него проблемы. Шацкий предлагал научить ребенка сопоставлять то, что есть в окружающей жизни с тем, что дает наука, и на основе этого сопоставления вырабатывать в ребенке понимание тех явлений природы и социально-культурной жизни, которые его окружают. Выводы, имеющие только логический характер, Шацкий считал неценными. В его работах виден ценностный подход к оценке жизненного опыта ребенка [165, с. 78-82].

В рассмотренных работах признается важная роль опыта в процессе приобретения нового знания, выделяются разные составляющие жизненного опыта.

Сторонники принципа природосообразности (Руссо, Коменский, Песталоцци) [143, 75, 126] основное значение в процессе формирования опыта придавали явлениям живой и неживой природы.

В работах Блонского выделяется социальная составляющая жизненного опыта ребенка [21].

Роль общественных отношений на формирование жизненного опыта ребенка отмечали Ушинский, Сухомлинский, Шацкий, Выготский [158, 153, 165, 35].

Если в приведенных нами работах обращение к жизненному опыту ребенка рассматривалось главным образом в контексте общедидактических проблем, то вторая половина 20 века характеризуется обращением к жизненному опыту в связи с проблемами управления образовательным процессом, с освоением новых педагогических технологий, с формированием новой парадигмы образования.

Ю.К. Бабанский отмечал, что для укрепления связи обучения с жизнью большое значение имеет опора в процессе преподавания на жизненный опыт учащихся, использование примеров из окружающей школу производственной действительности. Причем связь с жизнью должна носить в максимальной мере активный характер [11, с. 34]. Однако обращение к жизненному опыту учащегося в работах Бабанского выступало лишь одним из многих возможных приемов в ходе оптимизации образовательного процесса.

В жизненном опыте личности запечатлены ее способности, интересы, направленность. Поэтому восхождение учителя к жизненному опыту ребенка, понимание этого опыта – путь к личности ученика. Если рассматривать обучение как диалог культуры – культуры учителя и культуры ученика, то в этом диалоге взаимодействие жизненного опыта учеников с содержанием образования выступает

как закономерность процесса обучения. Анализ этого взаимодействия позволил педагогу Данилову М. А. сделать вывод о том, что «в каждом шаге учения школьников содержится не только ответ на непосредственное воздействие учителя, но и влияние их прошлого учения и опыта» [48, с. 60]. Это взаимодействие, осознанное как закономерность и взятое учителем на вооружение, становится необходимым условием успешного обучения. Оценка жизненного опыта, как источника развития личности, ориентирует учителя на специальную работу по расширению и обогащению этого опыта. «Моя забота в том и состоит, – пишет Амонашвили Ш. А., – чтобы помочь детям обогатиться жизненным опытом детства, ибо хорошо знаю: чем многогранней у ребенка жизненный опыт детства, тем успешнее можно вплетать в него богатейший опыт человечества» [4, с. 11].

Обращение учителя к жизненному познавательному опыту учащегося есть обращение к личности школьника, к его способности «работать» со своим опытом, над своим опытом, вопреки своему прошлому опыту. Учитель побуждает ученика перестраивать свои прежние представления, продуцировать свои новые знания, выходя за границы личного опыта. Свои целевые установки, мотивы, желания, ценностные ориентации ученик способен (с помощью учителя и соклассников) сделать предметом осознания. Это порождает знание о самом себе, самопознание, а, следовательно, самовоспитание.

70-е годы 20 века характеризуются активным внедрением в практику школьного образования развивающего обучения. Теория развивающего обучения, в трактовке В. В. Давыдова, предполагала возможность использования жизненного опыта ребенка в обучении, только путем его качественной перестройки внутри особой и новой для ученика формы научно-теоретического знания [45, с. 289]. При этом утверждалось, что знание внешних опознавательных признаков

предметов, определяющее содержание жизненного опыта, может служить лишь для решения задач утилитарного характера [46, с. 95].

Принципиально иное видение проблемы у А. Кушнира, З. Коларж. А. Кушнир считает, что обучение должно идти не в направлении все большей специфичности, а двигаться по пути интеграции школы и жизни. Обучение должно быть жизнеспособно, вписано в контекст жизненных реалий, должно соотноситься с представлениями жизненного опыта [90, с. 86]. З. Коларж пишет, что путем анализа индивидуального опыта и его места в формируемом мировоззрении ребенка решается вопрос о соотношении научного и эмпирического взглядов на мир [73, с. 320].

Попытки совместить абстрактность научных положений с конкретностью результатов житейского познания, сделаны в работах Ю. В. Сенько, Л. С. Кохановской, И. Д. Лушникова, А. В. Коржуева, А. А. Кирсанова. Данные работы объединяет утверждение о том, что содержательную основу любых теоретических построений составляет не только часть системы научных знаний, но и те обыденные знания, тот здравый смысл, который ученики привносят в свое познание в процессе обучения. Влияние жизненного опыта на овладение содержанием образования, рассматривается по-разному. Ю. В. Сенько признает положительную роль жизненного опыта только в тех областях учебно-познавательной деятельности, где велико значение ситуационного, конкретного использования данных жизненного опыта. Сенько считает основной линией в познавательной деятельности соотношение с содержанием жизненного опыта ребенка.

Л. С. Кохановская отмечает возможность фрагментарного включения в образовательный процесс жизненного опыта учащихся в следующих его функциях: для иллюстрации изученного, исходное положение для создания проблемной ситуации, для изучения нового

материала с включением сюжетных задач, которые активизируют прошлый опыт [84].

В настоящее время в сфере образования прогрессирует гуманистическая направленность. То есть учителю необходимо понять ребенка, а затем уже строить взаимодействие. Для этого учитель должен разобраться в внутреннем мире ребенка, выявить те интересы, потребности и способности, которыми ребенок уже обладает [81, с. 43-49]. Решение этой задачи, на наш взгляд непосредственно связано с анализом содержания и структуры витагенного опыта ребенка.

Ю.В. Сенько, рассматривая деятельность педагога как сотворчество с учащимися, отмечает, что восхождение учителя к жизненному опыту учащихся есть обращение к личности школьника, к его способности работать со своим опытом. Ученик в этой ситуации перестраивает прежние представления, продуцирует новые знания, выходя за границы личного опыта, наделяет их личностным смыслом [146, с. 40-45]. Эта статья отражает характеризующее последнее десятилетие движение педагогической мысли в направлении все более адекватного отображения личностной направленности образовательного процесса.

Личностный подход позволяет рассматривать ребенка не как открытую систему, готовую воспринять любое воздействие, не как объекта обучения, а как равноправного участника обучения, как субъекта деятельности в обучении. Важная роль при этом отводится субъектному опыту учащихся. Эта мысль отражена в работах И.С. Якиманской [169, с. 65-72].

В трактовке И.С. Якиманской личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта ученика. Признается, что в образовании происходит «встреча»

задаваемого и субъектного опыта, своеобразное окультуривание последнего, его обогащение, приращение, что и составляет вектор индивидуального развития [168, с. 31-33]. Хотя в рамках личностно-ориентированного обучения признается самобытность и необходимость учета субъектного опыта личности в образовательном процессе, тем не менее, данный опыт воспринимается все же, как выполняющий вспомогательную функцию в процессе обучения и как объект педагогического воздействия. Отсюда возможность преобразования субъектного опыта в процессе обучения.

Целостная система взглядов на роль жизненного опыта личности в образовательном процессе вырисовывается в теории витагенного обучения, предложенной А. С. Белкиным [15, с. 135]. Витагенное обучение исходит из понимания не только уникальности, но и безусловной значимости, ценности витагенного опыта ребенка, и рассматривается как ключ к сотрудничеству, которое понимается как совместная деятельность участников образовательного процесса, направленная на достижение единых целей. Теория витагенного обучения основывается на том, что витагенный опыт выполняет не только вспомогательную, но и самостоятельную образовательную функцию. Это позволяет осуществить в педагогическом процессе «прогностическую деятельность переноса тенденции развития прошлого на предстоящий опыт жизни, создать условия для эффективного соотнесения теоретических знаний, полученных в ходе образовательного процесса, с реалиями жизни» [124, с. 16].

На наш взгляд, ценность витагенного обучения состоит еще и в том, что оно может быть в равной мере применимо как в традиционном образовании, так и в инновационных моделях обучения. В теории витагенного обучения А. С. Белкин вводит понятие

«витагенный опыт», на характеристике которого мы остановимся в п. 1.2.

В обучении необходимо продлить, раздвинуть, развернуть границы изучаемого содержания за счет анализа явлений действительности, запечатленных в жизненном опыте учащихся, студентов. Тут, с одной стороны, идет конкретизация усвоенной формулы, закона, показ того, как они действуют в многообразии явлений. С другой стороны, происходит усвоение того, что сколько-нибудь полное объяснение может быть получено на путях многоаспектного, комплексного, междисциплинарного подхода к анализу действительности. Педагог стоит перед сложнейшей ситуацией: надо формировать сугубо аспектное, фрагментарное (адекватно данному учебному предмету) видение действительности и вместе с тем убеждать учащихся, студентов в ограниченности такого видения, в необходимости панорамного, системного, целостного подхода к явлениям действительности. Сложность эта порождена противоречием между «предметной» организацией знаний в учебных курсах и «проблемной» организацией жизненно-познавательного опыта, ведь реальные проблемы заведомо «многопредметны».

Снятие отмеченного противоречия – в движении от стихийно-системного (интуитивно-системного) видения мира, которое задано повседневным опытом учащегося, студента, через предметное, аспектное видение, которое является лишь моментом развертывания учебного процесса, – к осознанно-системному видению действительности.

Жизненный познавательный опыт учащихся, студентов не «хуже» и не «лучше» опыта науки. Он – другой, со всеми вытекающими из этого соответствиями и несоответствиями, единством и противоречиями между ними. Существенно лишь

слияние разных культур (культуры (социальный опыт), зафиксированной в учебных планах, программах, культуры (социальный опыт, в том числе и педагогический), персонифицированной в педагоге, культуры (социальный опыт, в том числе и внеучебный познавательный), персонифицированной в ученике, студенте) в конкретном процессе обучения.

Содержание образования, развертываясь на уровне деятельности и общения, должно включать в себя, кроме традиционной части, жизненный опыт учащихся, студентов и педагога. Учащиеся, студенты – хочет того педагог или нет – обязательно соотносят предлагаемый им материал с собственным опытом. Следовательно, учение невозможно организовать в изоляции от всей жизнедеятельности обучаемого. Напротив, это является непременным условием эффективного обучения и – как следствие – развития обучаемого.

Таким образом, взаимосвязь обучения с жизненным познавательным опытом учащихся, студентов оказывается одновременно:

- а) средством организации их познавательной деятельности;
- б) способом совершенствования познавательных усилий учащихся, студентов, направленных на овладение социальным опытом во всем богатстве его проявлений;
- в) условием развития личности.

## 1.2. Характеристика основных понятий исследования

Исследуя проблему актуализации жизненного опыта личности, следует, прежде всего, разобраться в ключевых понятиях данной проблемы: актуализация, опыт, жизненный опыт, витагенная информация, витагенный опыт, знание, развитие и интерес, голографический подход.

В литературе встречается различное толкование терминов, используемых в данной работе. Мы предлагаем разбор основных моментов обсуждаемой проблемы, связанных с практикой употребления в специальной и общепрофессиональной лексике терминов и понятий.

Актуализация (лат. *actualis* – деятельный) – понятие, означающее изменение бытия: переход бытия из состояния возможности в состояние действительности. В психологии – актуализация – действие, заключающееся в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти с целью последующего использования его при узнавании, припомнении, воспоминании или непосредственном воспроизведении. В данной работе мы рассматриваем актуализацию жизненного опыта при изучении учебного материала, то есть ранее заложенная информация может быть использована, если ее возвести в ранг личностно-значимой [132].

В основу понимания опыта мы положили различные точки зрения на этот вопрос, сложившиеся на протяжении веков.

В философии опыт – основанное на практике чувственно-эмпирическое познание действительности. В широком смысле – это единство умений и знаний [159].

Чувственные данные являются надежным источником знания и, поэтому в знании нет ничего такого, чего раньше не было в чувствах.

Иногда опыт ограничивали совокупностью ощущений, отрицая, что в основе опыта лежит объективная реальность. Источником опыта является материальный мир. Опыт обладает объективным содержанием, зависящим от развития практической и познавательной деятельности людей в ходе преобразований ими внешнего мира и самих себя. Понятие опыта соотносится, таким образом, с категорией практики как результат деятельности людей, включающий совокупность исторически сложившихся умений и знаний.

Накопление и передача опыта из поколения в поколение составляет существенную характеристику общественного развития.

Существует еще одно понимание опыта. С точки зрения Дильтея – только психическая жизнь, а не внешний мир, может быть испытана непосредственно, поскольку «весь опыт имеет свою первоначальную связь и свое определяемое этой связью значение в условиях нашего сознания, внутри которого он выступает, – то есть граница нашей природы».

Кант в своей «Критике чистого разума» говорит о том, что опыт есть главный продукт нашего рассудка. С него начинается все познание. Опыт является результатом деятельности духа, предполагая известные «формы рассудка», которые только и делают возможным опыт. Лишь благодаря опыту, или возможному опыту, понятное получает свою реальность [63].

По Локку душа человека различает опыт внешний и внутренний (то есть познание внутреннего мира самого человека). Внешний опыт сводится к ощущению, которое воспринимается душою в себе самой или является прямым объектом восприятия, мышления или интеллекта. Ум способен лишь к комбинированию идей, которые поставляет опыт [102, с. 214].

Г. Гегель трактовал понятие опыта с позиции рационализма. Он выводит опыт из движения сознания. Его взгляды на опыт изложены в сочинении «Феноменология духа». Гегель пишет: «Диалектическое движение, совершающееся сознанием в самом себе как в отношении своего знания, так и в отношении своего предмета, – поскольку для него возникает из этого новый истинный предмет, – есть то, что называется опытом» [37, с. 424].

Созерцательный материализм рассматривал опыт как результат пассивного восприятия внешнего мира.

На основе этих интерпретаций мы вывели свое понимание опыта. Опыт – это совокупность всего, что происходит с человеком в его жизни и, что он осознает. Человек может иметь опыт о самом себе, о своих дарованиях, способностях, своих мыслях, идеях, знаний, то есть внутренний опыт. Но кроме внутреннего опыта существует еще и социальный опыт, опыт поколений. Опыту надлежит быть упорядоченным.

Таким образом, понятие опыта приложимо к деятельности, как индивида, так и общества. Опыт характеризуется сложной гносеологической структурой, включающей непосредственное ощущение и восприятие индивида, данные эмпирических научных исследований и их осмысление в логических формах.

Понятие опыта широко используется в психологии, педагогике и других областях науки, а также в практической жизни.

В психологии опыт – качество (подструктура) личности, группы, сформированное в процессе их деятельности, обучения и воспитания, обобщающие знания, навыки, умения и привычки [134, с. 296].

В педагогике опыт – знания, умения, навыки, приобретенные детьми вне систематически организованного обучения (см. Таблица 1.).

Таблица 1. Подструктура личности, на которую накладываются  
характер и способности

Назва- ние под- структур	Под- струк- туры под- структур	Соотно- шение социа- льного и биологи- ческого	Основные связи с				Специ- фичес- кие виды фор- мулирова- ния	Необхо- димые уровни анализа
			отраже- нием	созна- нием	потреб- ностями	актив- ностью		
опыт	при- выч- ки умения навыки знания	значи- тельно больше социаль- ного	динам- ика форм отраже- ния	необходи- мость осозна- ния прош- лого	через при- вычки	через воле- вые навыки	обуче- ние	психо- лого- педаго- гичес- кий

В целом под понятием опыта подразумевается следующее:

1. Опыт – это подструктура личности, объединяющая знания, умения и навыки (К.К. Платонов).
2. Опыт – это система семантик, пусковой механизм, благодаря которому активно используются, адаптируются и усваиваются на личностном уровне сложные действия; объединяющее системное основание, которое позволяет интегрировать в единое целое усвоенные человеком отдельные действия (Б.Г. Ананьев) [7].
3. Опыт как распределенная в сознании человека его деятельность (А.Турчинов).
4. Опыт как сложная система, которая внешне выступает совокупностью способов, приемов и правил решения трудовых задач (Ю.К. Стрелков).
5. Опыт как система смысловых отношений, которые могут выражаться в интегративных стратегических целях или смысловых образованиях личности, задающих программы (Г.К. Середа).

6. Опыт как упорядоченные в сознании человека образы пережитых им событий (А.А. Кроник, Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова) [30].

В философских, психологических, акмеологических исследованиях отечественных и зарубежных авторов виды опыта классифицируются по следующим основаниям.

1. В зависимости от принадлежности к обществу или отдельному человеку – общественный и индивидуальный.
2. Как результат жизненного пути человека – жизненный (Б.Г. Ананьев, К.С. Абульханова-Славская) и психологический [1, 7].
3. В зависимости от сферы активности человека – трудовой, социальный, культурный (К.К. Платонов), профессиональный (Ю.К. Стрелков).
4. В зависимости от характера воздействия на человеческую судьбу – позитивный (полезный), негативный (отрицательный).
5. В зависимости от его объективной ценности для общества уникальный и житейский (А. Маслоу) [107].
6. В зависимости от того, результатом чего явился опыт ошибок или опыт достижений. Исследуя содержание опыта, большинство авторов априори ограничивались описанием имеющихся у человека знаний, умений и навыков. Вместе с тем, можно выделить следующие подходы в описании содержания опыта человека:
  1. Опыт описывается как совокупность имеющихся у специалиста знаний, умений и навыков (К.К. Платонов).
  2. Опыт включает в себя две части: то, что рассматривается человеком как имеющее важное значение, но при этом скорее декларируется, чем признается; то, что приобретает для человека личностный смысл и становится частью его реальной практики,

деятельности, поведения, реализуясь в этом по мере востребования (А.Н. Леонтьев, Б.С. Братусь) [95, 30].

3. Опыт строится из операциональных структур, которые формируются человеком под влиянием алгоритма выполняемой деятельности. Эти операциональные структуры можно объединить в группы и описывать через временные, двигательные и пространственные характеристики (Е.Ю. Артемьева, Ю.К. Стрелков, Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, В.А. Толочек, Е.П. Ильин).

4. Опыт может быть описан как совокупность специальных техник (по аналогии с «техниками бытия»), которые актуализируются в различных профессиональных ситуациях (Л.И. Анцыферова, Томэ).

5. Возможным представляется и описание опыта как набора событий жизни человека (А.А. Кроник).

Оценивая значение опыта в жизни человека, исследователи указывают на негативное и позитивное его влияние на личность, ее поведение, отношение к себе и окружающей реальности (С.Б. Ребрик, Д. Ретер, Э. Берн).

Однако наибольший интерес исследователей по отношению к опыту человека проявляется в тех случаях, когда опыт исследуется в его связях с философскими категориями, психологическими феноменами или акмеологическими закономерностями. Здесь обращения к понятию опыта достаточно многообразны и разнообразны. Исследователи обращаются к опыту, отыскивая его связи со следующими явлениями.

1. Опыт и жизненный путь человека (К.А. Абульханова-Славская, Л.А. Дорфман).
2. Опыт в структуре личности (К.К. Платонов, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Ф. Ломов).

3. Опыт в профессионализации личности (А.К. Маркова, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Ю.К. Стрелков). Исследования, связанные с проблемой освоения опыта развивающейся личностью, в большинстве своем проведены на материале детского возраста (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Ж. Пиаже, Е.О. Смирнова и А.Е. Лагутина, Л.Н. Воробьева и И.В. Снегирева, Н.И. Непомнящая) [36, 142].

В отличие от понятия «опыта», «жизненный опыт» представляет собой своеобразный синтез всевозможных знаний, чувств, других психических состояний, а также умений и навыков. Он складывается в ходе индивидуальной человеческой жизни и направлен на решение ее проблем. Жизненный опыт приобретается и накапливается с течением времени. Существуя во времени, он выражает связь между прошлым, настоящим и будущим в жизни человека. Изучая проблему актуализации жизненного опыта личности, известный педагог, заслуженный деятель науки РФ А. С. Белкин вводит такое определение – жизненный опыт – это витагенная (*vita* – жизнь) информация, которая стала достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти, находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации (востребованию) в адекватных ситуациях. Она представляет собой сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность [14, с. 7-8].

Витагенная информация связана с памятью разума, памятью чувств, памятью поведения. Ключевое слово в этом определении – прожито. Жизненный опыт – результат серьезного анализа событий, их оценки. Жизненный опыт возникает не спонтанно, не вдруг, а прорастая через стадию информацию о жизни. С научных позиций

процесс перехода витагенной информации и витагенный опыт проходит следующие стадии и уровни [15, с. 16.].

Первая стадия – первичное восприятие витагенной информации, нерасчлененное, недифференцированное.

Вторая стадия – оценочно-фильтрующая. Личность определяет значимость полученной информации в филогенезе, то есть в общечеловеческих, групповых, гностических позиций, затем в онтогенезе, то есть с позиций личной значимости. Отсеивание информации происходит именно онтогенетически.

Третья стадия – установочная. Личность создает либо стихийно, либо осмысленно установку на запоминание данной информации с приблизительным сроком «хранения». Сроки хранения определяются ее значимостью, жизненной и практической направленностью. Это определяет и уровень ее усвоения.

Первый уровень – операционный. Установка на слабое запоминание, так как информация имеет наименьшее значение для самореализации личности в образовательном процессе. Запоминание «на всякий случай».

Второй уровень – функциональный. Установка на более длительные сроки хранения информации. Используется в ситуациях выбора.

Третий уровень – базовый. Установка на длительное запоминание, наибольшая значимость для самореализации в образовательном процессе.

Уровни могут постоянно взаимодействовать между собой, переходить один в другой, приобретать различную степень значимости [15, с. 17].

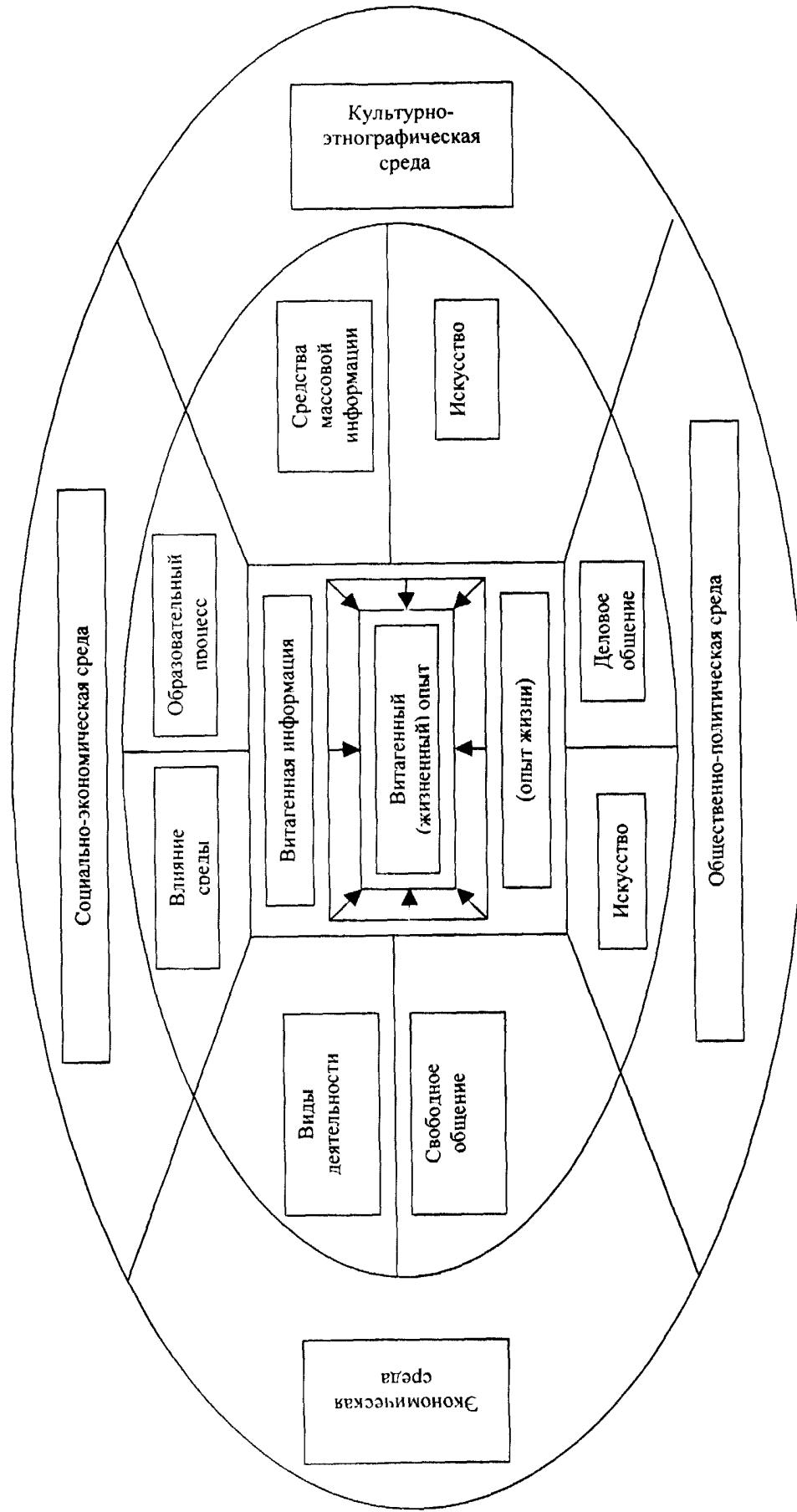
Переход витагенной информации в витагенный опыт проходит не только указанные стадии. Существует еще другой важный компонент,

условно обозначаемый как личностно-значимый фильтр. Фильтрация дает возможность человеку подсознательно отправить в дальние запасники памяти то, что должно отложиться на определенный срок хранения, но может быть активно востребовано в адекватных жизнейских ситуациях. Фильтры человеческой памяти по своей природе уникальны. В них сочетается все то, что обеспечивает процесс перехода внешних влияний среды во внутренние установки личности. Охарактеризовав жизненный опыт, следует отметить его источники. Жизненный опыт гетерогенен, то есть перечень его источников практически неограничен. Схематично источники жизненного опыта могут быть представлены следующим образом (см. схема 1).

Из приведенной схемы видно, что источниками витагенной информации являются: влияния средств массовой информации; межличностное общение; спектр видов деятельности; образовательный процесс. Концентрируясь на полюсах успеха – неуспеха, достижений и ошибок, проходя определенные стадии, витагенная информация трансформируется в жизненный опыт.

Мы будем рассматривать формирование опыта на информационном уровне. То есть, опыт возникает как результат деятельности, включающей восприятие, переработку, хранение, использование витагенной информации личностью. При этом надо учесть, что витагенная информация имеет для человека неодинаковое значение в личностном плане. Согласно теоретическим разработкам Дж. Брунера можно выделить информацию релевантную (существенную) и нерелевантную. Релевантная информация может быть использована испытуемым для подтверждения или опровержения ожиданий относительно окружающей среды [31, с. 93].

**Схема 1. Источники витагенной информации**



Непрерывный поток витагенной информации, получаемый от окружающей действительности, воспринимается индивидом и на этой стадии формирует его опыт жизни.

Опыт жизни, таким образом, можно определить как результат прямого или опосредованного восприятия индивидом витагенной информации. Та часть опыта жизни, которая имеет непосредственное отношение к конкретной личности (прочувствованная, прожитая, продуманная) составит жизненный опыт личности. Таким образом, жизненный опыт личности формируется как результат восприятия и осмысливания релевантной витагенной информации.

Известный психолог Э. Ф. Зеер вводит в оборот термин «субъективный опыт личности», предлагая схему, в которой раскрывает связь между субъективным и жизненным опытом человека (см. схема 2). Под субъективным опытом Э. Ф. Зеер подразумевает «совокупность эмоционально окрашенных социальных, учебно-профессиональных и личностных ситуаций, которые могут выполнять образовательную функцию». К ситуациям относятся отдельные объекты или действия, события, социальное окружение и др. [60, с. 51].

Субъективный опыт личности включает жизненный, образовательный и профессиональный опыт. По мнению автора, включение в учебный материал субъективного опыта порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл, с другой, обогащает жизненный опыт. Приданию личностного смысла содержанию учебного материала способствует также оценка его значимости для обучаемого.

Каждый индивид существует в постоянно изменяющемся мире опыта, центром которого он является.

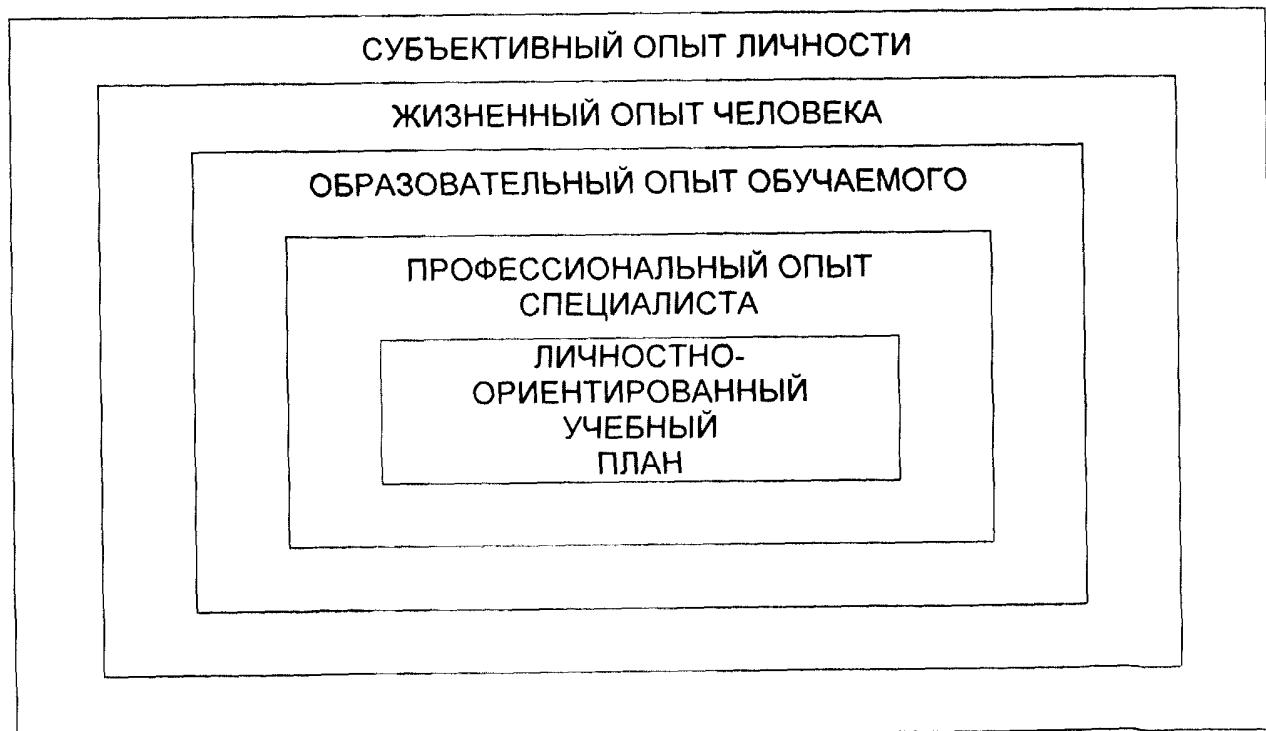
Этот индивидуальный мир личности можно назвать феноменальной областью, эмпирической сферой, а также представить в иных понятиях. Он включает все, что чувствует организм, независимо от того, делается это осознано или нет.

Организм реагирует на окружение так, как оно дано ему в опыте и восприятии. Эта сфера восприятия для индивида является «реальностью» [140, с. 29-72].

Человек, как правило, не ставит себе сознательной цели осмысливать свою жизнь, – воспринимая ее как цепь случайных событий.

Лишь в определенных ситуациях, нарушающих привычный ход вещей, например, критических по отношению к жизни и здоровью, человек может начать задумываться, ставить вопрос о смысле своего существования и т. п.

Схема 2. Связь между субъективным и жизненным опытом человека (автор Зеер Э. Ф.)



Таким образом, осмысление собственного жизненного опыта, открывающее психологическое пространство для построения своей личности, выбора путей и целей, несмотря на всю значимость, оказывается, по сути стихийным. Ни система традиционного воспитания, ни система образования не содержат специальной задачи по формированию и развитию способностей человека к осмыслению своего жизненного опыта, к отысканию уникальных смыслов своей жизнедеятельности, потребность которых столь велика и о важности отыскания которых для человеческого существования писал В. Франкл [161].

Автор указывает на врожденную потребность человека в осмыслиении своего бытия и нахождении смыслов своего существования. Однако в силу некоторых обстоятельств эта потребность блокируется и человек лишается способности к обнаружению подлинных смыслов своей жизни. Вследствие этого, будучи поставлен перед лицом массовой культуры общества потребления, современный человек ощущает внутреннюю пустоту, разного рода нервно-психические расстройства, рождаемые от смыслоутраты. Однако, как известно, «природа не терпит пустоты», – человек в попытках как-то заполнить пустоту своей жизни приобщается к наркотикам, совершает деструктивную деятельность, в том числе суицид. Об этом много писал Э. Фромм [160].

Жизненные смыслы в силу своей специфики не могут быть даны в готовом виде или усвоены через традиционные каналы передачи и обмена информации. Их особенность в том, что субъекту надлежит их искать, обнаруживать и раскрывать. В этом плане, сознание, осмысление биографического, жизненного опыта личности может служить условием ее саморазвития, той базы, опираясь на которую человек ищет и раскрывает смыслы своей жизни.

В этой связи развитие способности человека к осознанию и осмыслинию своего опыта должно явиться одной из важнейших задач, встающих перед традиционными методами воспитания и обучения. Становится очевидной необходимость разработки специальных методов и способов, позволяющих развивать способности человека к отысканию смысла своей жизни [44]. Р. Р. Каракозовым была разработана специальная методика смыслопоисковой активности, направленная на осознание и осмысление жизненно-биографического опыта человека [68, с. 45] [описание представлено в п. 2.2.].

П. В. Корнеев характеризует жизненный опыт как «самобытный, неповторимый синтез всевозможных умений, навыков, эмпирических знаний и оценок, впечатлений, чувств, других актов и состояний, осуществляемый в ходе человеческой жизни и направленный на решение ее проблем» [79, с. 143]. Данная трактовка в качестве основы формирования жизненного опыта личности использует индивидуальный личный опыт, считая, что он возникает главным образом на базе чувственного опыта.

Принципиально иной подход к пониманию личностного опыта у А. В. Зеленцовой. Она рассматривает личный опыт как опыт осуществления индивидом его личностных функций, считая что такой опыт приобретается в результате усвоения ценностных аспектов содержания образования [61, с. 94]. Данный подход исключает из рассмотрения индивидуальный обыденный опыт.

Под другим углом зрения рассматривает жизненный опыт Х. Орtega-и-Гассет. Он пишет: «Жизненный опыт состоит не только из опытов, испытанных лично мною, не только из моего собственного прошлого. Он состоит также из прошлого моих предшественников, передаваемого мне обществом, в котором я живу» [123, с. 94]. В этом определении указывается на то, что жизненный опыт личности

формируется не только на основе индивидуального и социального опыта, но и с учетом опыта исторического.

Жизненный опыт личности многомерен. Он включает в себя обыденный опыт (сформированный на основе информации бытового уровня), профессиональный опыт (информация учебная), социальный и исторический опыт (информация, полученная в результате коммуникативных связей, или заложенная предыдущими поколениями в материальных объектах).

Однако не все фрагменты жизненного опыта имеют одинаковую ценность для человека. Часть жизненного опыта, признанная человеком личностно-значимой, и составляет, по-нашему мнению, витагенный опыт личности, то есть актуализированная часть жизненного опыта человека.

Д. В. Качалов формулирует следующее понимание витагенного опыта. Витагенный опыт – это совокупность знаний, чувств, поступков, отражающих и определяющих мироощущение личности на определенных стадиях ее развития; мера познания и использования законов; объем информации забытого теоретического и практического знания [69, с. 51].

Е. Н. Темникова дает следующее определение витагенного опыта. Витагенный опыт – это личностно-значимая, наиболее часто актуализируемая часть жизненного опыта человека, составляющая жизненно активное единство его эгоцентрического мироотношения [156, с. 13].

В ходе рассмотрения и анализа различных определений витагенного опыта, мы будем руководствоваться в данной работе таким определением витагенного опыта. Витагенный опыт – это социально-генетическая информация, которая становится личностно-значимой, формирует ценностное отношение личности к смыслу

жизни и окружающему миру и выдвигает перспективу будущего в жизненных ситуациях человека.

Витагенный опыт строится на самонаблюдении мыслящего человека, на достижениях здравого смысла, на переживаниях жизни личной и социальной, на интуиции и на данных, полученных в результате организованного обучения. Организуя процесс обучения, мы формируем у студентов знания, развиваем интерес к предмету, исходя из этого, стоит рассмотреть данные понятия в теме нашего исследования.

Знания – результат разнообразного и, прежде всего творческого труда. Знания студентов – мера труда преподавателя. Воспитательная сущность знаний состоит в том, что она не самоцель, а средство к достижению цели – развития личности ученика. В широком смысле знания – это усвоенный разнообразный социальный опыт в обобщенном виде. В этом смысле учение происходит не только в вузе. Учебный же процесс, происходящий в нем, вовсе не всегда способствует развитию человека. Воспитывают лишь те знания, что являются для студента субъективной ценностью, обладают нравственной направленностью.

Знания, получаемые в вузе, имеют три главных признака. Глубина – это понимание сущности предмета или явления, приближенности к истине. Здесь на первый план выходит способность мыслить, понимать, анализировать, обобщать, делать выводы, т. е. производить наиболее ценные мыслительные операции. Прочность знаний предполагает их быстрое и точное воспроизведение, что дается в основном тренировкой и памятью. Разнообразие знаний – это широкая информированность, предполагающая не только знание программного, но и дополнительного материала. Это знания,

приобретаемые добровольно, из интереса, из любознательности или из выгоды [15, с. 32].

Ценное отношение к знанию должно быть диалектически связано с ценностным отношением к незнанию. Главная образовательная ценность – незнание. Незнание как научно-педагогическая категория имеет следующие содержательные характеристики:

- способ осознавать границы знания, так как незнание безгранично;
- фактор стимулирования познавательной активности;
- способ получения нового знания на основе преобразования старого, то есть способ мысленного конструирования знания;
- источник профессиональной рефлексии и самооценки личности;
- фактор самореализации личности;
- фактор психологической защиты.

Рассмотрим перечисленные характеристики с педагогических позиций витгеннесского образования. Незнание имеет самые различные виды: образовательное незнание, научно-исследовательское незнание, духовное незнание, житейско-бытовое незнание и неосведомленность личности о тех или иных социальных явлениях. Мы выделяем (условно) и определенные уровни незнания.

Первый (самый незначительный) уровень – неосведомленность. Имеется в виду, что информация охватывает самые глубокие существенные характеристики знания, но отсутствуют знания о каких-либо деталях, без которых не складывается целостная картина.

Второй уровень – неведение: недостаток информации о существенных сторонах изучаемого объекта при наличии информации о частностях.

Третий уровень – полное неведение: отсутствие информации как о сущностях, так и о частных характеристиках изучаемого образовательного объекта.

Четвертый уровень – искаженное неведение, практически его можно означить как невежество. Это особо опасный уровень незнания, так как он создает иллюзию знания.

Характеристика видов и уровней незнания дает возможность обеспечить диагностико-прогностический подход в организации образовательного процесса с учетом деятельности учащихся и студентов. Незнание – область устремлений, в которых человек моделирует будущее, строит свои жизненные планы, прогнозирует деятельность. В сфере незнания он строит собственный мир, в котором стремится жить с таким расчетом, что будущее станет лучше настоящего. Если бы он знал наперед, каков будет этот мир, он вряд ли бы стремился моделировать его. Незнание дает ему возможность не знать, чем закончится «сюжет его жизни». В этом не только охранительный смысл его существования, но и источник развития познавательного интереса, в том числе образовательного [108].

Развитие – направленное, закономерное изменение в природе и обществе. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры. Различают две формы развития: эволюционную, связанную с постепенными количественными изменениями объекта и революционную, характеризующуюся качественными изменениями в структуре объекта. В качестве предпосылки и результата развития выступают потребности. Движущей силой его служит внутреннее противоречие между растущими потребностями и реальными возможностями их удовлетворения [23].

Интерес – форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание целей деятельности и тем самым способствующая ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности. Удовлетворение интереса не ведет к его угасанию, а вызывает новые интересы, отвечающие более высокому уровню познавательной деятельности. Интерес в динамике своего развития может превращаться в склонность как проявление потребности в осуществлении деятельности, вызывающей интерес. Различают непосредственный интерес, вызываемый привлекательностью объекта, и опосредованный интерес к объекту как средству достижения целей деятельности. Устойчивость интереса выражается в длительности его сохранения и в его интенсивности. Об устойчивости интереса свидетельствует преодоление трудностей в осуществлении деятельности, которая сама по себе интерес не вызывает, но выполнение которой является условиями осуществления интересующей человека деятельности. Оценка широты или узости интереса, в конечном счете, определяется его содержательностью и значимостью для личности.

Развитие у личности глубокого интереса к знаниям означает пробуждение познавательной активности и самостоятельности мысли, формирование стойкого познавательного интереса, что в свою очередь будет отражаться в увлеченности личности, потребности к углублению и творческому применению знаний.

Развитие интереса к изучению научных понятий выражается в следующем:

- в стремлении к более глубокому овладению учебным предметом;

- в потребности к творческому овладению знаниями по предмету, умениями и навыками и их творческому применению;
- в добровольном выборе по интересующему предмету и их успешном выполнении.

Задача сделать учение интересным может быть достигнута, прежде всего, путем опоры на наличные, же имеющиеся у личности знания, мнения, навыки, интересы, что и составляет жизненный опыт личности. Жизненный опыт сложен, неопределен, «шероховат», но, не смотря на это, он является важной частью духовного мира личности. В нем запечатлены ее интересы, способности, направленность. Жизненный опыт отражает те знания, умения, навыки, которые личность приобретает в различных видах деятельности: познание в процессе обучения, познание в процессе повседневных наблюдений, действий, в ходе активного участия в общественной жизни, самообразовании.

Актуализация витального опыта есть одновременно и прекрасный инструмент для организации образовательного процесса, который мы обозначили как голограмический подход.

Если перейти на строго научный язык, то под голограмическим подходом подразумевается система способов, технологий в образовании, направленная на объемное, многомерное изучение знания соответствующее особенностям многомерности восприятия окружающего мира и запаса жизненного опыта.

Понятие голография – физическое. Означает рассмотрение объекта в отраженном многомерном пространстве, не менее чем в трех проекциях. Понятие голографии использовано в онтосихологии Антонию Менегетти. Он вводит понятие «голографическое сознание». «Каждая индивидуальность – это точка соединения многочисленных векторов движения. Она рождается от взаимного равновесия, которое

устанавливается на пересечении этих векторов ...». Мысль – это не что иное, как повторение, отражение энергии, направленная по вектору в одно место.

В голограммии важна целостность образа, его объемность. А. Менегетти вводит понятие «голографическая ситуация» – т. е. подход к ребенку не как к взрослому человеку, а как к самости, когда он весь на виду, целостен, отдает себя каждому действию целиком. По его мнению, поведение ребенка до шести лет голографично [112, с. 21].

Мы рассматриваем голографический подход как процесс объемного раскрытия содержания изучаемого знания, состояний, сочетающих в себе как минимум при проекции с центронаправленными векторами. Это относится как к обучению, так и к воспитанию в рамках единого образовательного процесса.

Витагенная проекция – витагенная информация, востребованная учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания. Вектор: ученик-знание-учитель.

Дидактическая проекция – научная информация, идущая от учителя, использующего витагенную информацию учащихся. Вектор: учитель-знание-учение (стереоподход).

Конструирующая проекция – информация, идущая от любого дополнительного источника: витагенный опыт других, книга, средства массовой информации, произведения искусства, научные данные, встречи со специалистами различных отраслей науки и пр. создающая целостную голографическую картину знания.

Голографический подход существует не только в процессе преподавания, но и учения. Проекции в таких случаях также направлены на знания, но векторы несколько иные. Первая проекция – витагенная остается постоянной, дидактическая – знания полученные от учителя, конструирующая – знания полученные от

разных источников, мысленное моделирование знания, где источник – интеллектуальные потенции самой личности [15].

Голографический подход в научно-педагогических исследованиях предусматривает рассмотрение любых объектов в фокусе трактовок различных смежных наук (педагогическое взаимодействие, педагогическая диагностика и др.).

Опора на витагенный опыт студентов – средство сделать их равноправными участниками образовательного процесса, сформировать к нему ценностное отношение. Голографический подход – путь активного включения в сотрудничество не только студентов, но и преподавателей.

С использованием жизненного опыта в обучении посредством метода голографических проекций собственно проявляется термин «витагенный», проникающий практически во все основные категории голографического подхода. Введение А.С. Белкиным термина «витагенность» (актуализация возможностей жизненного опыта личности), его конкретизация в понятиях «витагенный опыт», «витагенная информация», «витагенное обучения» и затем «витагенное образование» и их определение через выявление особых свойств и функций жизненного опыта породило совершенно обоснованное явление инверсии понятий «жизненный опыт» и «витагенный опыт».

Инверсия как изменение нормального положения компонентов. Расположение их в обратном порядке в отношении рассматриваемых терминов выражается в перестановке их внутренних смысловых компонентов, усилении или ослаблении последних в различных контекстах (впервые явление инверсии рассматривалось в работе Вербицкой Н.О. ) [34].

Инверсия понятий «жизненный опыт» и «витагенный опыт» связана не только с их сематическим значением в содержательном контексте, но и с их сложной внутренней природой.

У жизненного и витагенного опыта в общебиологическом контексте – различные сущностные характеристики. В операциональном смысле жизненный опыт есть накопление и сохранение знаний, умений, навыков в определенном виде. Витагенный опыт не может характеризоваться накоплением – это обновление, изменение, творение формы и содержания жизненности [17]. Жизненный опыт может трактоваться как результат жизнедеятельности конкретного человека. Витагенный опыт это непрерывный процесс жизнетворчества, направленный на поддержание особого качества жизненности, отвечающего тенденциям развития жизненности общечеловеческой. Как результат, витагенный опыт имеет смысл, если говорить об определенном качестве жизненности.

Важный педагогический смысл имеет категория «витагенный опыт», по определению представляющая собой инструменты, модели реальности, необходимые для реализации витальных функций человека. Именно витагенный опыт является человеческим мостом между теоретическим знанием и реальной жизнедеятельностью.

Благодаря витагенному опыту происходит «конструирование жизненных событий человеком». В структуре, формах витагенного опыта заложен педагогический потенциал, позволяющий выяснить, при каких условиях приобретенное знание воплощается в жизнь.

Очевидно, что каждый человек имеет неповторимый витагенный опыт, также как свое мировоззрение. Однако содержание витагенного опыта можно анализировать, помещая его в отвлеченные рационалистические рамки.

Отсюда появляется, с одной стороны, возможность актуализировать в процессе преподавания витагенный опыт студентов как базовый, личностно-значимый. С другой стороны – возможность целенаправленного педагогического воздействия на содержание витагенного опыта, на коррекцию ошибочных представлений и на расширение границ витагенного опыта студентов.

### 1.3. Основные подходы в обучении на современном этапе

В основе сегодняшней организации образовательного процесса лежит рационалистическая модель «расчлененного» человека. Педагогический процесс, как правило, сводится к заучиванию некоторой суммы знаний, навыков и умений. Реальная культура воспитания мало допускает случайное движение в мире личностных взаимоотношений педагога и воспитанника, что, в свою очередь, не позволяет студенту, ученику увидеть мир как загадку, как нечто принципиально незавершенное, неизвестное не только ему самому, но и педагогу.

Оптимальной, на наш взгляд, является ситуация совместного движения в поле общего познания – общения, только тогда конечным результатом деятельности педагога будет рождение индивидуальности. Проблемы воспитания творчески деятельности личности для педагогики не нова. Однако проблема мышления, как одной из форм творческой деятельности, долгое время оставалась прерогативой философских, психолого-лингвистических исследований. В настоящее время она приобрела прочный статус в ряду проблем практической педагогики. Воспитание культуры мышления может осуществляться в различных парадигмах, на базе любых учебных дисциплин. Принципиальное значение имеет личностный опыт учителя, личностное «прочтение» мира педагогом-воспитателем. Статус педагога понимается, прежде всего, как статус взрослого человека, несущего жизненный опыт рядом с ребенком. Типология общения в данном случае устанавливается как межличностный опыт совместного бытия преподавателя и студента, со-творчества, диалога.

Воспитание «внутреннего человека», способного к оригинальному «прочтению» и анализу текстов культуры на базе

развития конструктивно-вариативного диалогического стиля мышления, развитие способностей усвоения и критического восприятия знания, в том числе и своего собственного, умение слушать, слышать и понимать других людей – искусство, мир в целом. Для решения этих задач необходим постоянный поиск педагогических возможностей активизации образовательного процесса.

Проблема содействия развитию ученика, студента в процессе обучения отнюдь не нова. Она интересовала еще мыслителей античности, общественных деятелей, писателей, педагогов и психологов разных столетий.

У истоков первого пути стояли Ж. Пиаже и Д. Дьюи, последователи идей «свободного воспитания». В построении своих концепций они опирались на принцип «природосообразности» в обучении. Развитие психики ребенка, по их мнению, заключается в последовательной смене определенных этапов, и каждый этап отличается особенностями восприятия, мышления, памяти, внимания, речи, моторики. Внешние воздействия могут лишь ускорить или замедлить это движение, но они не являются решающим фактором, их значение второстепенно. Поэтому и обучение должно соответствовать данному уровню развития ученика.

Педагог обязан организовать оптимальную для каждого возрастного периода образовательную среду, не имея права манипулировать на их личность. Ребенку нужно дать свободу в выборе собственного пути развития, но при этом оказывать помощь и поддержку. Функция учителя – организовать соответствующую «ближнюю среду (социальную и учебную)», которая будет содействовать развитию учащихся в разных направлениях. На этот путь в основном ориентируется современная западная школа.

Второй путь проложил Л.С. Выготский и его отечественные последователи (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др.). На выбор этого пути, вероятно, повлияли определенные идеи первой половины века, противопоставление материального и идеального, отрицание созерцательности, борьба за существование, за возможность активно вмешиваться в природу, управлять течением рек, ходом исторического процесса, сознанием масс и непосредственно процессом развития самого человека. На поиск управляемого пути, интенсифицирующего развитие учащихся, повлияли также прагматические настроения, связанные с попытками оптимизировать учебно-воспитательную деятельность школ.

Широко известно выражение Л.С. Выготского: «Обучение плетется в хвосте развития» [35]. Нужно в корне изменить ситуацию, и тогда обучение поведет за собой развитие психики, которое имеет социальную природу. Но для этого необходимо соответствующим образом организовать обучение. Основной способ такой организации, по мнению Л.С. Выготского, базируется на двух идеях: во-первых, опора на «зону ближайшего развития школьника» и, во-вторых, обучение и развитие в деятельности. Вторая идея развивалась учениками и последователями Л.С. Выготского (А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, А.В. Запорожцем и др.), которые обосновали деятельностный подход в обучении [59, 95].

Существующие сегодня концепции обучения ориентируются на один из двух выделенных здесь путей, по-разному решая многовековую педагогическую дилемму: вести или сопровождать? Но представителей этих разных, во многом противоположных, взглядов объединяет общее стремление содействовать ученику на пути его развития. Рассмотрев различные концепции обучения и модели соответствующих школ, можно выделить характерные для них

приоритеты в развитии ученика и указать соответствующие способы организации обучения.

### Традиционное обучение, или Ориентация на «среднего» ученика

Основные идеи выражены во взглядах Я.А. Коменского на функции учителя и школы – «обучение всему всем» – и И.Ф. Гербарта на роль знаний и развитии личности школьника – «знания развивают не только ум, но и нравственность учащихся» [75, 38].

Представления. Учащихся развиваются главным образом знания. Необходимо дать им прочную систему знаний основ современных наук, сформировать умения и навыки применять полученные знания на практике (при решении задач, выполнении практических заданий и др.).

Модели. Традиционная школа неоднозначна. Существуют разные виды традиционных учебных заведений, в основе которых лежит классно-урочный принцип: средние общеобразовательные школы, гимназии, лицеи, колледж, частные школы и др. Причем способ организации образовательного процесса в данных учебных заведениях может опираться на различные концепции обучения, разработанные в соответствии с этим принципом.

Ориентация на «среднего» ученика, «субъект-объектные» отношения между учителем и учащимися. Если в школе такого типа учитель является профессионалом высокого уровня и достаточно сильной личностью, то именно он будет определять успех воспитательного, а, следовательно, и развивающего влияния на ученика. Главную роль в развитии школьника в данном случае играет личность педагога, а не используемые им приемы.

## Развивающее обучение, или Обучение на высоком уровне трудностей

Оно представляет собой модифицирование, уточнение первого подхода.

Основные идеи: обучение является движущей силой ребенка; развитие психических функций может быть ускорено в специально организованной коллективной учебной деятельности; развитие психики школьника в деятельности и коллективе ведет к развитию его личности.

Представления. Учащихся главным образом развивает специально организованная, управляемая учителем и осознаваемая учащимися умственная деятельность. Таким образом, можно планировать процесс развития и в определенной степени управлять им (степень зависит от взглядов конкретных представителей данного подхода).

В представлениях Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова о развивающем обучении основной упор делается на развитие теоретического, абстрактного мышления, повышение уровня трудности учебного материала, увеличение темпа его усвоения [46]. Способ реализации этой цели – изменение содержания учебного материала в соответствующем направлении по различным предметам, начиная с первого класса, и замена концентрического способа его построения на линейный. Традиционное обучение, в понимании авторов данного подхода, развивает только эмпирическое мышление. Таким образом, прослеживается следующая логическая цепочка: теоретические знания развиваются теоретическое мышление, развитие теоретического мышления влечет за собой развитие психики, а развитие психики представляет развитие личности.

Л.В. Занков рассматривал общее развитие школьников как развитие способностей к наблюдению, восприятию, к анализу, обобщению, сравнению, к совершенствованию практических действий и др. Идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития в концепции Л.В. Занкова распространяются, кроме традиционно рассматриваемой интеллектуальной сферы, на другие сферы личности: эмоционально-волевую, нравственную.

Основные принципы обучения в представлении Л.В. Занкова: обучение на высоком уровне трудности; быстрый темп обучения; ведущая роль теоретических знаний; осознанность процесса усвоения знаний детьми; необходимость работы над развитием всех учащихся, в том числе и наиболее слабых [122, с. 48-57].

Таким образом, повышение уровня трудности задачи для школьника есть одно из главных средств, позволяющих ему достичь своей «зоны ближайшего развития». И при этом движении существенны два момента: мотив и скорость. Скорость как атрибут любого движения, а мотив как его инициатор. Преодоление препятствий, трудностей в процессе обучения, по мнению Л.В. Занкова, содействует и духовному развитию детей. В.В. Давыдов видел отличие своей системы от системы Л.В. Занкова в том, что в последней ведущая роль отводится введению новых методов начального обучения, дающих развивающий эффект, а в его собственной системе основное значение придается новому содержанию [46].

Модели. Деятельность школ, работающих в соответствии с идеями Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова, нацелена на развитие конкретных психических функций, способностей и отвечает определенному типу учащихся. Для успешного усвоения теоретических понятий, да еще на линейной основе, учащийся

должен иметь достаточно высокий уровень развития интеллекта и мотивации к учению. При такой системе обучения следует учитывать тип мышления.

Концепции альтернативного обучения,  
или Принципы свободного развития ребенка

Основные идеи отражены в концепции «свободного воспитания», основанной на принципе естественного, свободного развития ребенка (Ж.-Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, С. Френе, М. Монтессори, Р. Штейнер и др.). Обучение подстраивается под существующий уровень развития, не изменяя его хода развития, способствуя гармоничному и последовательному течению. Развитие идет по своим неизменным природным законам, поэтому не следует мешать и противодействовать ему. Обучение должно строго соответствовать этим законам, подстраиваться под них, соответствовать потребностям и интересам ребенка.

Представления. Развитие детей главным образом происходит через эмоционально-образное восприятие мира, практическую и художественно-эстетическую деятельность, общение. В основе развития школьника лежат его мотивы, потребности и интересы, на которые можно косвенно влиять путем организации специальной образовательной среды.

Начинать школьное обучение следует по достижении определенного возраста. Обучение развивает, но в основном чисто интеллектуально. Учить надо «естественно», оберегая от негативных влияний внешней среды. Необходимо создать специальную «учебную среду», которая будет косвенно, опосредованно влиять на развитие ребенка, активизировать его, даст возможность ему наиболее полно раскрыть таящие в нем природные силы и возможности.

Модели. Во многих странах сегодня существуют школы, основанные на идеях Р. Штейнера (вальдорфские школы), М. Монтессори, С. Френе и других представителей данного направления. В последние годы число таких школ растет в России. Их называют альтернативными. Свою задачу в современном обществе они видят не в передаче детям максимально возможного объема знаний, а в том, чтобы учить умению учиться. Функция учителя в такой школе – содействие дарованиям, самостоятельности и инициативе школьников. При том учащиеся должны самостоятельно приобретать такие знания и развивать те способности, которые важны для них.

Учебный процесс в альтернативных школах ориентируется на индивидуальный ход развития каждого учащегося. Обучение в первую очередь нацелено на эмоциональное, умственное развитие детей; существенное значение придается также развитию творческих способностей, приобретению социокультурных и физических навыков. Здесь отдается предпочтение безотметочному обучению.

Об уровне развития и знаний ребенка судят по наблюдениям над его социальным поведением, отношением к работе и по результатам его ежедневной деятельности в школе. Успехи и достижения учащихся оцениваются самими детьми и педагогами в процессе совместной деятельности, на классных собраниях, при подведении итогов недели, четверти, года. Результаты обучения школьников сообщаются в устной или письменной форме их родителям. В подобной организации образовательного процесса особое значение приобретает развитие мотивации учащихся, их ответственности по отношению к собственному обучению.

Но, видимо, наиболее сильная сторона альтернативной школы заключается в социальном аспекте ее организации. Соревнование в процессе обучения между учениками, свойственное традиционным

школам нашего столетия, здесь заменяется кооперацией, сотрудничеством. Учитель из руководителя переходит в разряд советчика, помощника, равного ученику в личностном аспекте, но более опытного и знающего. Организаторы школ стремятся создать в своем учебном заведении такую атмосферу, которая поощряет установление дружеских отношений между сверстниками, учениками и педагогами и, наоборот, порицает, корректирует негативные проявления в межличностных взаимоотношениях.

### Концепции эвристического обучения, или Развитие через творчество

В их основе представление о том, что школьника в основном развивает творчество, творческая деятельность.

Основные идеи: развитие через творчество; обучение через открытие. Задачей учителя является включение детей в творческую деятельность в процессе обучения (дискуссия; самостоятельное создание продуктов труда, воображения, письменной и устной речи; работа над учебно-исследовательскими проектами и др.).

Представления. Учитель должен дать возможность ученикам окунуться в мир собственных идей, исследовать их и искать истину. Педагог может помочь учащимся в этом непростом деле, вооружив их средствами поиска (эвристическими приемами) или намеками и подсказками. Другими словами, задача учителя – помочь учащимся самим «изобрести велосипед».

Обучение происходит через каждодневное открытие окружающего мира и ведет к развитию ученика. Основные принципы: «Каждый должен все открыть для себя сам», «Душа ребенка – это не сосуд, который следует заполнить, а факел, который нужно зажечь».

Данному подходу отвечает так называемое проблемное обучение, основанное на создании учителем проблемных ситуаций, на самостоятельном поиске учащимися вариантов их разрешения, а также на проверке правильности этих вариантов. Для поиска вариантов разрешения проблем применяются эвристические методы.

Проблемное обучение активно разрабатывалось в отечественной науке в 60-70-е годы такими известными дидактами, как И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др. [97, 110, 111].

Проблемное обучение имеет ряд преимуществ перед традиционным: высокий уровень активности и самодеятельности познавательной деятельности учащихся (новую информацию школьники получают в ходе решения теоретических и практических проблем); развитие позитивной мотивации к учению; развитие продуктивного мышления и творческих способностей учащихся; уменьшается необходимость формальной проверки результатов и др. Основные недостатки – временный фактор и, как в любой концепции, абсолютизация данного способа организации обучения.

Модели. Данный подход отражен в идеях «обучения в диалоге», которые в нашем образовании развиваются В.С. Библер, С.Ю. Курганов и др. [18]. Они основываются на представлении Сократа об относительности знания. В данной концепции актуален любимый девиз К. Маркса: «Подвергай все сомнению». На уроках «Школы диалога культур» учитель пытается подвергнуть сомнению тривиальные истины: «Земля имеет форму шара»; «Слово «карандаш» длиннее, чем слово «слон»»; «единица изображается символом «1» и др. В полемике с учениками он становится на точку зрения представителей разных социокультурных слоев, обосновывает взгляды, противоположные традиционным. Тем самым учитель побуждает учеников к активной мыслительной деятельности,

содействует формированию у них собственных индивидуальных представлений об объектах и явлениях окружающего мира.

Таким образом, соответствующие данному направлению школы развивают в первую очередь творческие способности, продуктивное мышление, познавательные интересы, способствуют формированию у учащихся собственных представлений о предметах и явлениях окружающего мира, законах социума, межличностных отношений и т.д. Однако творчество – процесс неоднозначный, часто непредсказуемый, неопределенный во времени. Если процесс обучения построен исключительно на принципе творческой самодеятельности учащихся, то овладение в школе основой фундаментальных наук, за определенные сроки и всеми учащимися, становится малореальным. Нужно ли это? Способ ответа на данный вопрос и отличает представителей разных идей и концепций обучения.

Все зависит от того, что мы хотим в ребенке развивать. Как говорил В.В. Зеньковский: «В человеке есть не две, а четыре функции ума, работа которых независима одна от другой. В четырех различных направлениях ум работает неодинаково. Вот эти «четыре ума»: 1) «школьный ум», который проявляется в процессе усвоения чужих мыслей, науки; 2) «творческий ум», который проявляется в самостоятельной работе в новом (теоретическом) направлении; 3) «технический или практический ум», который оказывается при воплощении в жизнь какой-либо идеи и 4) «социальный ум», проявляющийся в социальных отношениях, а также, в умении быстро ориентироваться в людях, в умении себя держать» [62, с. 15].

Исходя из характеристики четырех подходов к организации обучения, можно сделать вывод о приоритетном развитии той или иной стороны ума учащегося при соответствующих способах

организации обучения. Так, «традиционное обучение» в большей степени стимулирует развитие «школьного ума»; «развивающее» содействует в большей мере развитию «школьного ума» и «творческого ума»; «альтернативное» способствует развитию в первую очередь «практического» и «социального» ума; «эвристическое» способствует развитию «творческого» и «практического» ума.

Рассмотрев существующие модели обучения в школе, очевидным становится то, что образовательный процесс строится либо на информационном подходе, либо на деятельностном подходе. Попытаемся охарактеризовать образовательную ситуацию в высшей школе.

Назовем здесь и кратко охарактеризуем следующие подходы, объективно существующие в современной педагогике: личностно ориентированный, креативный, антропологический, культурологический, социологический, технологический, информационный, целостный (холизм).

Системообразующим стержнем личностно ориентированного подхода является личность, осмысление которой привносится в педагогику главным образом из психологии. Ценность личности определяет ориентацию исследователя на разработку соответствующих технологий и методик обучения. Текстовое оформление часто сводится к консервативному и лозунговому описанию ценности личности. Однако при разработке технологий и методик обучения нет четкой схемы, определяющей место человека или личности по отношению к другим элементам педагогической системы – обществу, деятельности [87, с. 24].

В центре внимания креативного подхода – творчество и личность. Его характерные особенности заключаются в явном

преувеличении психологических методов в исследовании этих взаимосвязанных феноменов. Недостаток в том, что практически не учитываются логические и технологические аспекты их интеграции. Все основано на интуитивных личностно ориентированных представлениях.

Главные объекты антропологического подхода – человек, личность, культура. При этом объект исследования становится объемным и неопределенным, отсутствует логическая система.

Культурологический подход – направление, в котором культура выступает как ценность. Однако при этом происходит редукция представления культуры до норм поведения человека, снижается роль знания. Объект «культура» онтологически не определен и размыт, и каждый исследователь формирует представление об этом феномене по-своему.

Социологический подход – педагогические явления рассматриваются с позиций общественных потребностей состояния социума. При таком подходе методы и средства исследования транслируются из социологии в педагогику в «чистом» виде. Личностные и педагогические аспекты рассматриваются достаточно глубоко в зависимости от аксиоматических установок на общественное устройство.

В технологическом подходе системообразующим элементом служит технология, посредством которой осуществляется взаимодействие педагога и учащихся. Такой подход оценивается как необходимый и важный естественный методический компонент всей педагогической системы. В настоящий момент он находится на этапе формирования и накопления частных и глобальных технологий.

В информационном подходе рассматривается как базовый определяющий компонент в технологической и педагогической

системе. Все методические разработки направлены на совершенствование способов освоения информационного потока и коммуникативных технологий. Однако отсутствует схема соотношения информации, знания и содержания образования. На первый план выходят не психологические, а логические и мыслительные средства, что явно тормозит распространение подхода в педагогике.

Наконец, холизм (греч. *holos* – целый, т.е. целостный) – наиболее интегрированный современный подход, рассматривающий систему как комплекс материальных компонентов и структур. Здесь уровень рефлексии высок, приближен к методологическому осмыслинию научной педагогической действительности, развивается в рамках философии образования [87, с. 25].

Представленные здесь и часто обсуждаемые подходы можно разделить на две группы. Первую составляют подходы, черпающие свои онтологические представления из других гуманитарных наук – антропологии, культурологии, философии, социологии, психологии. Вторая группа в своей номинации определяет ценностную ориентацию личности, общества, информации. Четко провести границу между этими подходами очень сложно. Типология подходов в педагогике пока окончательно не сформирована. Хорошо это или плохо? Вероятно, педагогика сейчас находится на этапе формирования множества подходов, и это хорошо.

В рамках изучения подходов, учитывая объект исследования нашей темы, мы применим на практике голографический подход. Голографический подход можно рассматривать как личностно ориентированный и технологический подход.

Голографический подход – путь активного включения в сотрудничество не только студентов, но и преподавателей. Голографический подход особенно важен в тех случаях, когда научное

явление изучается, исследуется не с одной, а с нескольких позиций, имеющих различные интерпретации. Голографический подход – объемное восприятие и усвоение знания. Он обеспечивается тремя проекциями: витагенной (жизненный опыт), дидактической (научной) и конструирующей (дополнительный источник информации). Каждая из проекций может играть роль конструирующей. Голографический подход может иметь две витагенные либо две дидактические проекции. Важно, чтобы в совокупности было не менее трех, а далее их количество не имеет ограничений. Голографический подход обеспечивает сотворчество всех участников образовательного процесса, так как позволяет раскрыть потенциальные возможности их витагенного опыта [15, с. 89].

На основе голографического подхода мы разработали структурно-функциональную модель развития интереса к изучению научно-педагогических понятий с опорой на витагенный опыт будущих учителей. В п.п. 2.2 будут изложены основные моменты структурно-функциональной модели. На основе голографического подхода в настоящее время происходит разработка теории витагенного образования. Витагенное образование не новое открытие педагогики – это научное обоснование того, что давно используется в педагогической практике на уровне обыденного сознания, житейского здравого смысла.

Голографический подход придает инновационную направленность образовательному процессу, так как происходит структурное преобразование, изменение профессионально-личностного опыта будущих учителей. Инновационный характер голографического подхода проявляется в измерении голограммы (образа) витагенного опыта личности. Измерениями с одной стороны выступают витальные функции человека, с другой стороны – сферы

внегенного опыта (символы, ценности, нормы, знания), с третьей стороны – проблемы онтологической безопасности, прогресса и внегенные инструменты их преодоления, четвертым измерением является конкретное содержание той предметной области, в которой происходит образование. Получаемая таким образом трехчетырехмерная голограмма служит основой для проектирования содержания и форм образования. В этом и заключается инновационная направленность голографического подхода. В этом отношении представляется плодотворным применить предложенную Г. Гюнтером (G. Gunther, 1959) и развитую В. Мароцки (W. Marotzki, 1990) схему вариантов образовательного процесса к ситуации преобразования целостного личностного опыта как отрицания (в гегелевском смысле слова) его качеств [71, с. 19].

*Таблица 2*

*Варианты образовательного процесса в ситуации преобразования личностного опыта*

<b>Образовательный процесс</b>	
отрицание содержания опыта	отрицание структуры опыта
отрицание предметного наполнения контекста опыта	отрицание самого контекста опыта
отрицание на основе имеющегося структурного принципа опыта	отрицание структурного принципа опыта
изменение опыта как сложного (многокомпонентного) целого	изменение опыта как комплексной целостности
видоизменение старого качества опыта	становление нового качества опыта

В обоих вариантах происходит изменение опыта, но инновационное его преобразование имеет место лишь в случае структурного изменения его качественных признаков. В образовательной ситуации личности такого рода изменения означают момент перелома, кризиса. Именно на таких участках социального развития и индивидуального жизненного пути становится актуальной инновационная направленность образования, сопровождаемая структурным изменением личностного опыта. В результате происходит создание многомерного образа витагенного опыта личности с целью определения того содержания образования, которое:

- дополнит, компенсирует недостающие элементы;
- преобразует уже имеющиеся, но устаревшие проекции опыта;
- позволит представить содержание образования как знакомый человеку привычный образ.

Таким образом, рассматривая основные подходы в педагогике можно сделать вывод о множестве, разнообразии подходов. Каждый из подходов имеет свои достоинства и недостатки. Такое положение дел способствует развитию педагогической науки и практики. Применительно к теме нашего исследования, мы отдаём приоритет голографическому подходу, так как именно такой подход способствует включению студентов, учащихся в совместную деятельность на основе сотрудничества с опорой на их витагенный опыт.

## Выводы к Главе I

На основании изложенного в Главе I можно сделать следующие выводы:

1. Проведенный в нашем исследовании теоретический анализ состояния проблемы в философской и психолого-педагогической литературе показал, целая плеяда выдающихся мыслителей прошлого обращала свои взоры к жизненному опыту человека как мощному фактору, способствующему усвоению новых знаний. Такая постановка вопроса восходит к работам Я. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, С. Т. Шацкого и др. В современных исследованиях большинством авторов отмечается лишь возможность фрагментарного включения жизненного опыта учащихся в образовательный процесс, в основном как иллюстративного материала, либо жизненный опыт рассматривается как выполняющий вспомогательную функцию в процессе обучения.

В ином плане рассматривается роль жизненного опыта учащегося в теории витагенного обучения, выдвинутой А.С. Белкиным, при этом признается уникальность, безусловная значимость, ценность витагенного опыта ребенка. При этом признается не только вспомогательная, но, прежде всего, самостоятельная образовательная функция витагенного опыта.

2. Понятие витагенный опыт выдвинуто А.С. Белкиным, дальнейшее развитие оно получило в работах Д.В. Качалова, Е.Н. Темниковой, В.А. Кривенко. В нашей трактовке витагенный опыт определяется как социально-генетическая информация, которая становится личностно-значимой, формирует ценностное отношение личности к смыслу жизни и окружающему миру и выдвигает перспективу будущего в жизненных ситуациях человека. В таком понимании витагенный опыт может служить базой для

переосмыслиния жизни, поиска и открытия новых ее сторон и проявлений, и может рассматриваться как фактор, порождающий новое социокультурное содержание жизни.

3. Специфика витагенного образования видится нам в том, что в образовательном пространстве личности воссоздается система таких жизненных ситуаций, которые востребуют данные витагенного опыта. Но, концентрируя обсуждение вопросов вокруг тех аспектов, которые связаны с витагенным опытом студентов, мы, в то же время, заставляем их взглянуть по-новому на привычное.

4. Витагенный опыт может быть актуализирован и развит самим студентом в ходе реальных отношений, переживаний, затрагивающих его личностные ценности в процессе обучения. Это предполагает вхождение студента в личностно-развивающую образовательную ситуацию, формирование у него субъективной готовности включиться в познавательную деятельность на уровне своих потенциальных возможностей.

## ГЛАВА II. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ПОИСКОВОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ИНТЕРЕСА К ИЗУЧЕНИЮ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ С ОПОРОЙ НА ВИТАГЕННЫЙ ОПЫТ

### 2.1. Характеристика объема и содержания витагенного опыта студентов на исходной стадии изучения курса

Задача проводимой опытно-поисковой работы состояла в том, чтобы разработать схему использования богатства витагенного опыта студентами в конкретных педагогических целях. Для этого требуется, во-первых, выявить и проанализировать содержание витагенного опыта на исходном этапе обучения. Во-вторых, – разработать технологию, позволяющую, опираясь на витагенный опыт в педагогическом процессе и способствующую развитию, совершенствованию представлений витагенного опыта в процессе изучения научно-педагогических понятий. При таком подходе важно достаточно полно описать витагенный опыт студентов.

Анализируя витагенный опыт, мы постарались определить в нем как единичное и особенное, так и общее, повторяющееся, а также их внутреннюю связь на наш взгляд, отбрасывание единичного и особенного уничтожает своеобразие, оригинальность витагенного опыта, приводит к тривиальности выводов.

Смысл такого подхода в том, чтобы сам студент вдумчиво отобрал полезное для себя, творчески переработал и органично соединил данные витагенного опыта с научными знаниями. Такой подход может дать определенный педагогический эффект. Изучение каждого из указанных разделов предварялось ответом на вопрос: «Что вы знаете о ...?», в форме письменного опроса. (Прием

стартовой актуализации жизненного опыта учащихся, предложенный А. С. Белкиным).

На данном этапе студентам предлагалось, как можно более объективно фиксировать происходившее без предварительного анализа и интерпретации.

Работа проводилась в студенческих группах специальности («История – иностранный язык» НТГПИ).

Первый этап нашей работы заключался в выявлении характера и объема витражной информации, которой владеют студенты в области педагогики.

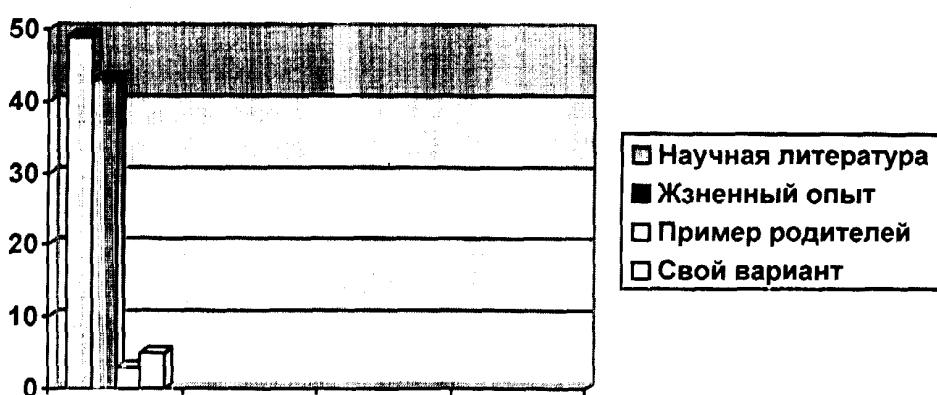
В начале нашего исследования мы ввели входной контроль, позволяющий определить актуализацию жизненного опыта студентов. Ниже приведены вопросы и ответы студентов.

В опросе участвовало 57 человек, из них 8 мужского пола и 49 женского пола.

Что для вас является источником знания?

В процентном соотношении картина представляется следующая:

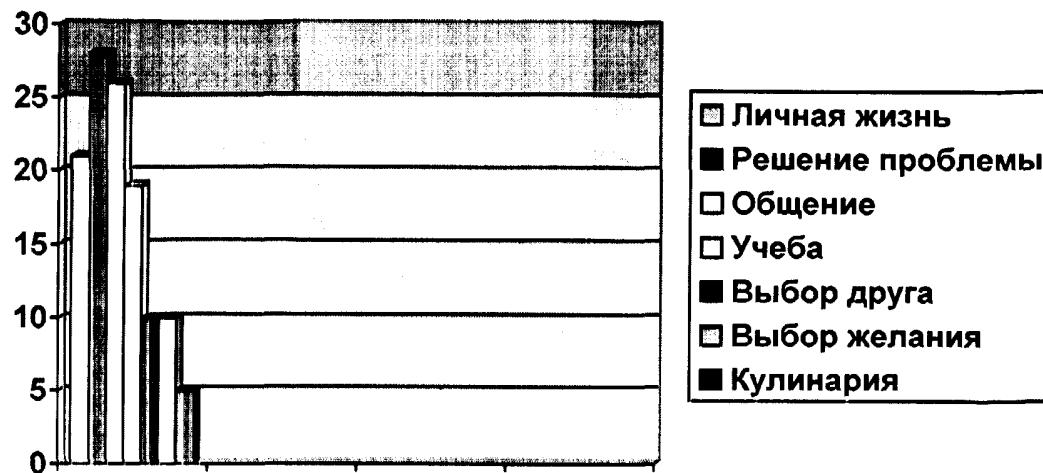
*Диаграмма 1. Источник знаний студентов*



Половина студентов, принимавших участие в анкете, на первое место ставят жизненный опыт, то есть фактически после научной литературы источником знаний для студентов выступает жизненный опыт.

В каких ситуациях вы опираетесь на жизненный опыт?

*Диаграмма 2. Ситуации актуализации жизненного опыта*



Дайте характеристику следующим понятиям:

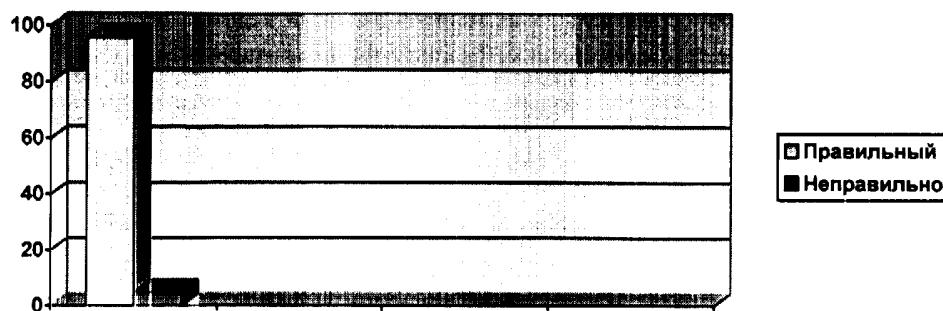
- жизненный опыт,
- опыт жизни.

22% студентов не видят разницы между этими понятиями, 78% пытались сформулировать определение и на основе предложенных формулировок можно выбрать следующее:

1. Жизненный опыт – общее понятие, характеризующее процесс, в результате которого человек приобретает необходимые знания, умения, навыки, используемые в практической деятельности.
2. Опыт жизни – частное понятие, характеризующее передачу культурного наследия из поколения в поколение.

Какое понятие характеризует следующий текст – «чувственно-эмпирическое познание действительности»:

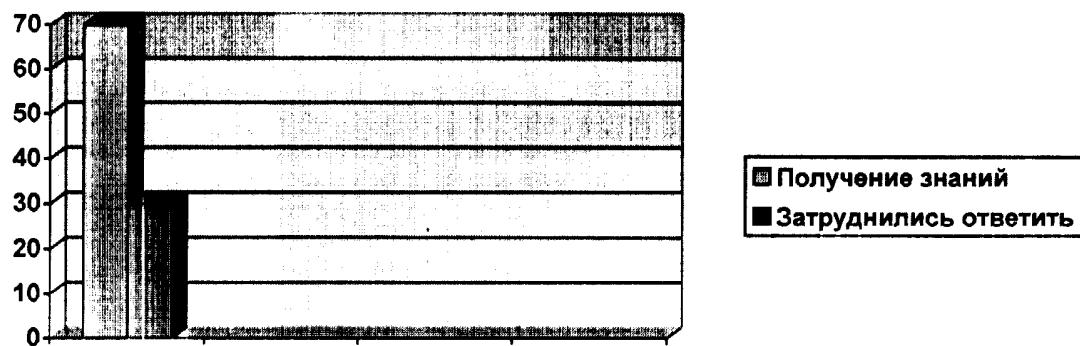
- знание;
- опыт;
- умение.

*Диаграмма 3. Динамика ответов*

Практически большинство дает правильный опыт.

Как вы считаете, какое значение имеет жизненный опыт личности в образовательном процессе? Обоснуйте ответ.

99% студентов отметили положительное влияние жизненного опыта в процессе обучения.

*Диаграмма 4. Влияние жизненного опыта в процессе обучения*

На основании полученных данных можно сделать вывод, что для половины студентов жизненный опыт имеет значимость в практической деятельности. Важно отметить, что большинство студентов опираются на жизненный опыт в процессе получения знаний.

Логично предположить, что объем витагенной информации, которой студенты владеют на исходной стадии обучения, различен. На данном этапе задачей исследования являлось, прежде всего,

выявление не количественных различий, а различий в качестве и структуре витагенного опыта.

Программный курс технологии педагогической деятельности был нами разбит на 6 основных разделов по тематическому принципу. В соответствии с логикой изложения материала и с учетом возможностей воздействия знаний по педагогике на формирование у студентов целостного представления педагогической деятельности, мы выделили в данном курсе следующие разделы:

1. Педагогическая технология как научная дисциплина: предмет исследования, структура, содержание.
2. Методы, формы и приемы воспитания. Технология воспитательного воздействия на личность ученика.
3. Проблемы формирования детского коллектива.
4. Технология педагогического общения.
5. Конфликты в воспитательном процессе.
6. Условия воспитания детей в семье. Характеристика системы отношений родителей и старшеклассников.

Процесс анализа витагенного опыта предполагает выделение определенных параметров, позволяющих оценить витагенный опыт.

В зависимости от широты содержания будем различать витагенный опыт комплексный (объединяющий представления по широкому кругу вопросов) или функциональный (отражающий один из аспектов проблемы, отдельные ее стороны). Широта содержания, таким образом, может рассматриваться как качественная характеристика витагенного опыта.

Качество ответов в данной работе мы будем оценивать с помощью еще одного параметра. Назовем этот параметр «Степень научности информации». За информацию достаточной степени научности условно примем ту информацию, которая, являясь

витагенной, будучи почерпнута нашими респондентами в повседневной жизни, в общении и т. д., не противоречит научному взгляду на предмет. Такая информация может быть использована преподавателем в качестве опорной для формирования целостной системы знаний, дающей отображение закономерных связей определенных областей действительности. То есть для перехода от конкретного эмпирического знания к абстрактному, теоретическому, к фундаментальным понятиям.

Проанализируем ответы, полученные на вопрос: «Что вы знаете о технологии, педагогической технологии и педагогической технике?» Все ответы студентов сведены в таблицу 3.

Анализ витагенного опыта студентов показывает разнообразие его в логическом плане. Обобщая данные анализа, можно выделить определенные уровни жизненных представлений и жизненных понятий по мере их приближения к правильным представлениям и к научным понятиям.

Уровни жизненных представлений:

– первый уровень – представления неправильные.

Студенты могут иметь множество конкретных образов предмета, но все они неполные или неточные. Под неполным образом понимается такой, в котором не отражены все черты, характеризующие образ определенного предмета, явления, когда некоторые стороны предмета, явления в содержании образа отсутствуют. Неточное представление образуется в результате смешивания конкретных образов, характеризующих различные смешивания, в результате добавления в содержание представления компонентов, характерных для образа другого явления;

– второй уровень – представления правильные, но не все из необходимой их совокупности. Для усвоения научного понятия часто

оказывается необходимым наличие у студентов не одного, а определенной совокупности представлений. Из этой совокупности некоторые представления у студентов правильные, остальные же могут оказаться неправильными или отсутствовать совсем;

– третий уровень – представления правильные и все (в соответствии с необходимой их совокупностью для усвоения определенного понятия). Взяв за критерий правильность и полноту абстрагирования сущности явления, можно наметить следующие уровни жизненных понятий в их сопоставлении с научным понятием.

**Первый уровень** – понятие, включающее несущественные признаки. Студенты могут выделять множество признаков, но все они одинакового характера. Несущественные признаки в данном случае представляют собой результат определенной анализирующей деятельности мышления.

**Второй уровень** – понятие, включающее отдельные, но не все существенные признаки. Они могут сосуществовать с несущественными, ошибочными признаками.

**Третий уровень** – понятие, включающее все существенные признаки. Студенты, находящиеся на данном уровне, правильно и полно абстрагируют существенные признаки явления. Однако выражение ими содержания понятия (обобщение признаков) может и здесь отличаться от научного выражения этого же содержания по точности формулировки и, нередко, по терминологии.

С увеличением логической сложности научных понятий, связанный с ними витагенный опыт студентов, в общем, уменьшается.

Выделенные уровни жизненных представлений и понятий означают разную степень подготовленности студентов на основе витагенного опыта к усвоению программного материала. Степень этой подготовленности, выражающаяся в особенностях отношения

витагенного опыта к научному понятию, будет влиять на усвоение данного научного понятия.

Раскроем это подробнее.

Наличие у студентов полной совокупности конкретных образов является тем фундаментом, на который можно опираться при формировании соответствующего научного понятия. Неполная же совокупность представлений ведет к односторонним обобщениям, к ограничению объема образующего понятия.

В представлениях человека в наглядной форме отражаются существенные признаки логически простых понятий, содержание которых абстрагируются на основе чувственного восприятия предметов. Отражение в конкретных образах только отдельных сторон явления (неполное представление) ведет к одностороннему, частичному абстрагированию. Неточные искаженные представления являются причиной неправильного понимания явлений. При усвоении логически сложных понятий неправильные представления оказывают тормозящее влияние на абстрагирующе–обобщенный процесс и на конкретизацию понятия. Поэтому, если студенты к усвоению того или иного понятия подошли с неправильными конкретными представлениями или с неполной их совокупностью, то первой методической задачей является исправление имеющихся в сознании студентов представлений, дополнение недостающих.

Выделение студентами в витагенном опыте всех существенных признаков определенного понятия позволяет на занятиях сразу же переходить к научному обобщению этих признаков. Иное дело в случае абстрагирования некоторых (но не всех) существенных признаков. Рассмотрение отдельных признаков, особенно таких, которые не являются «главными», а зависят от других в общей их системе, а также недостаточное количество выделенных признаков,

может не только не способствовать абстрагированию остальных из них, но и явиться причиной того, что мышление студентов пойдет по пути выделения несущественных признаков или же признаков, прямо противоречащих сущности понятия. Поэтому, когда витагенный опыт студентов отражает отдельные существенные признаки явлений, на занятиях необходимо обратить внимание на доказательное подведение мысли студентов к выводу, чтобы предостеречь возможное ошибочное направление мыслительной деятельности.

Таким образом, при формировании у студентов того или иного научно-педагогического понятия необходимо учитывать конкретный характер относящегося к нему витагенного опыта, так как особенности этого опыта будут оказывать своеобразное влияние на усвоение научно-педагогических понятий. Из особенности витагенного опыта, относящегося к определенному научному понятию, вытекают те или иные трудности логического характера, с которыми встречаются студенты при усвоении на занятии понятия. Эти трудности обуславливают и конкретные методические задачи, возникающие перед педагогом. В практической работе следует учитывать конкретные познавательные трудности, которые вытекают из особенностей отношения витагенного опыта студентов к усваемому понятию, и на возможные в связи с этим методические упущения и просчеты. При формировании научной абстракции педагогу следует акцентировать усилия на этих трудностях, выделять на них специальное время на занятиях.

Ниже, в таблице 3, приводятся данные распределения студентов по степени готовности к усвоению научно-педагогических понятий на основе витагенного опыта. Как и предполагалось, витагенная информация, которую студенты имели до начала изучения темы

«Педагогическая технология как научная дисциплина: предмет исследования, структура, содержание» достаточна обширна.

Аналогичная картина наблюдалась и при изучении других тем, таких как «Проблемы детского коллектива», «Технология педагогического общения», «Конфликты в воспитательном процессе», «Условия воспитания детей в семье. Характеристика системы отношений родителей и старшеклассников». Во всех указанных случаях преобладающей являлась витагенная информация функционального характера.

Таблица 3

<i>Распределение студентов по степени готовности к усвоению научно-педагогических понятий на основе витагенного опыта</i>					
Научно-педагогические понятия, по которым выявляется витагенный опыт студентов	кол-во опрошенных студентов	количество студентов в (%), обнаруживших			
		отсутствие представлений	неправильные представления	правильные представления, но не все	правильные представления и все
Педагогическая технология	80	—		53 %	47 %
Технология	80	—		30 %	70 %
Педагогическая техника	80	—	14 %	50 %	36 %
Деятельность	80	—		9 %	91 %
Педагогическая деятельность	80	—		36 %	64 %
Педагогическое творчество	80	—		58 %	42 %
Коллектив	80	—		64 %	36 %
Группа	80	—		7 %	93 %
Человек	80	—		68 %	32 %
Личность	80	—		56 %	44 %
Индивидуальность	80	—	2 %	73 %	25 %
Общение	80	—		33 %	67 %
Конфликтная ситуация	80	—	3 %	72 %	25 %
Педагогическое взаимодействие	80	—		31 %	69 %

Изучая раздел «Методы, формы и приемы воспитания. Технология воспитательного воздействия на личность ученика», студентам было предложено дать объяснения педагогическим способностям и качествам, которые используются при воспитательном воздействии на личность ученика. Анализ ответов представлен следующим образом (см. Таблицу 4).

Результаты позволяют утверждать, что многие студенты актуализируют свой витагенный опыт не только в повседневной жизни, но и в процессе получения знаний.

#### *Анализ витагенных объяснений студентов*

Студенты пытались дать определение (и мотивировать свои ответы), следующим педагогическим способностям и качествам:

- 1. Любовь к детям
2. Гуманность
3. Педагогическая зоркость
4. Творческое мышление
5. Самообладание
6. Доброжелательность

Рассмотрим ответы студентов.

- 1. Любовь к детям.

Большинство студентов дали такое определение: направленность положительных эмоций на последующие поколения, готовность употребить свои жизненные силы и опыт на благо детей, глубокое чувство привязанности к детям, дети это «цветы жизни» – нужно уметь их понять и простить – это является составляющей данного определения; сильная эмоция – потребность в общении, самопожертвовании; любить ребенка – значит загораться им, жить им; любить детей – значит уважать их личность, видеть в них индивидуальность; любить детей – задача непростая, это переживать

● боль и проблемы детей как свою боль и свои проблемы лично, только человек, который любит детей, может научить их чему-то хорошему, добруму, вечному.

... Мне лично, очень повезло, когда пришел в 1 класс, моей первой учительницей стала Светлана Михайловна, именно ее я считаю примером, образцом понятия «любовь к детям». Для нее не существовало не плохих, не хороших детей, все мы были для Нее учениками, и она не считаясь со временем, не жалея сил, отдавала всю свою любовь нам – своим ученикам ... (из работы Буйнова Миши).

... Я расшифровываю этот термин так, основываясь на жизненный опыт, вспоминая своих родителей, а также анализируя свои чувства ... (из работы Держуниной Кати).

... Почему я так написал? Не знаю. Наверное, потому, что я так чувствую. И еще – я люблю детей ... (из работы Кулакова Вадима).

● Такая трактовка определения, скорее всего, связана с жизненным опытом студентов, который складывался, начиная с детских лет, а затем в школьные годы. Помня общение со взрослыми за период учебы, отношения с родителями и особенно педагогами, студенты выводят такие определения качества.

Одни студенты, мотивируя свой ответ, вспоминают своих учителей. Другие студенты, анализируя данное определение, опираются на свои чувства и жизненный опыт.

## 2. Гуманность.

Студенты дают такое определение: сострадание и понимание человеческих бед; умение прощать ближнего; отношение, основанное на не насилии, на диалоге двух равноправных и равноценных миров: взрослого и детского.

... Ко всему этому пока еще мы идем, не смотря на то, что этот путь труден ... (из работы Широковой Ирины).

... Гуманный человек (полностью) это как «далекая звезда», которая жизненно необходима, как ориентир ... (из работы Волковой Анны).

... Во всех этих положениях надо учитывать собственно людской эгоизм, который в равной степени присущ каждому ... (из работы Симоновой Д.).

Такое объяснение качества, скорее всего, кроется в подсознании. Студенты представляют это качество в идеале, а в реальности не так часто встречают его проявление, как хотели бы.

### 3. Педагогическая зоркость

— способность учителя замечать, подмечать все то, что творится в целом классе и в отдельно взятом ученике, предвидение и предугадывание дел в классе; способность учителя видеть в ребенке все его качества: положительные и отрицательные; видеть изменения, которые происходят в ребенке; острая чуткость (чутье) педагогом какой-либо ситуации; составляющая педагогического профессионализма, определяющая компетентность учителя.

... Моя классная руководительница, которая смотрела сквозь пальцы на то, что творится в классе: издевательства, существование «изгоев» и «белых ворон» и ничего не предпринимала, поэтому поводу, уж она точно не обладала педагогической зоркостью, хотя, несомненно, могла воздействовать на ситуацию ... (из работы Широковой И.).

... Это мое личное понимание, перекликается с «дальнозоркостью», то есть учитель должен смотреть вперед, направлять. И все это вовремя, как можно раньше ... (из работы Коркиной Люды).

... Я думаю, что человек, который обладает такой способностью, является воспитатель детского сада № 66 Лидия Парфирьевна. Она с первого взгляда может сказать, что с ребенком что-то случилось,

указать какие изменения произошли с ним ... (из работы Триллер Наташи).

Просматривая и анализируя ответы студентов, приходишь к выводу: студенты чутко реагируют на данную способность педагога, давая определение, опираются на данную способность педагога, давая деление, опираются на знание по психологии и, пожалуй, эта способность наиболее остро затронула (судя по ответам) эмоциональный опыт студентов.

#### 4. Творческое мышление.

Студенты дают такое определение – создание каких-то своих идей, отход от сложившихся стереотипов, собственные мысли; высокий уровень мышления, позволяющий человеку на основании полученных знаний, умений и навыков, накопленного жизненного опыта, достаточного развития личностных качеств, решать новые задачи и проблемы не просто дублируя модели прошлого опыта, но создавая что-то свое.

... Когда училась в школе, то у нас литературу вела Волкова Н. Е. до сих пор вспоминаю ее интересные уроки, где она заставляла нас мыслить творчески, показывая это на своем примере ... (из работы Емелиной Наташи).

... Учительница физики пришла на зачет и говорит: ... Мне в голову ночью пришла мысль, провести зачет в нетрадиционной форме». Мы были очень удивлены, но учительницу стали уважать еще больше ... (из работы Поповой Лены).

*Студенты дают такое объяснение, опираясь на психологию и, вспоминая свои школьные годы и учителей.*

#### 5. Самообладание

– способность контролировать свои чувства и эмоции; это «спокойствие», только «спокойствие», как говорит Карлсон:

способность трезво мыслить в новой ситуации, может быть экстремальной; способность сохранять сную голову и принимать правильно решения в критических ситуациях.

... Я составил такое определение на основании добрых воспоминаний о моем учителе физкультуры Белоусова С. О., он всегда хранит спокойное состояние души (как «мертвый лев») ... (из работы Реньева Григория).

... В школе, помню, была у нас учительница, которая, если что-либо не устраивало, начинала кричать. Она не оскорбляла, всего лишь кричала. Что самое интересное дети очень слабо разбирались в ее предмете, т. е. через неприятие личности учителя, происходит неприятие предмета, который он преподает ... (из работы Сычевой Ирины).

... Я это понимаю так, потому что у нас в классе был такой случай: молодая учительница просто стукнула по лбу ученика и продолжила урок, сказав ему, что он тупой и ему не место в такой школе. У такого человека нет не только самообладания, но и любви к детям ... (из работы Сакуненко Лены).

*Такая трактовка определения связана, скорее всего, с опытом общения и опытом поведения в конфликтных ситуациях в детские и школьные годы.*

## 6. Доброжелательность.

– способность человека по-доброму относиться ко всем, это не желание зла «ближнему своему»; чуткое и внимательное отношение к детям; восприятие других людей такими, какие они есть, с их достоинствами и без презрения к их недостаткам; положительная направленность на всех.

... У меня была такая учительница математики, звали ее Светлана Ивановна. К ней на уроки у нас весь класс ходил с большим

удовольствием. Если тебе что-то было непонятно, ты всегда мог подойти и спросить у нее, она никогда не отказывала ... (из работы Кувшиновой Светы).

... Я не могу сказать, почему так написала, может быть просто потому, что это – мое жизненное кредо ... (из работы Черновой Ольги).

*Студенты интуитивно дают такое определение, опираясь на воспоминания, вызванные прошлыми взаимодействиями с взрослыми, учителями, родителями.*

Таблица 4

<i>Показатели сформированности педагогических понятий</i>				
№	Понятие	Составляющие понятия	Составляющие понятия присутствуют	Составляющие понятия отсутствуют
1	Любовь к детям	высокая степень эмоционально положительного отношения; способность сопереживать; глубокое чувство привязанности; взаимное доверие; уважение субъекта.	Все составляющие понятия присутствуют	–
2	Гуманность	система установок личности на социальные объекты (человека, группу); переживание сострадания и сорадования; акты содействия, соучастия, помощи; уважение человеческого достоинства.	Все составляющие понятия присутствуют	–
3	Педагогическая зоркость	умение видеть педагогическую ситуацию; умение предвидеть действия учащихся в изменяющейся педагогической ситуации; острая чуткость педагога; способность учителя видеть в ребенке положительные и отрицательные качества.	Все составляющие понятия присутствуют	–

## Продолжение

4	Творческое мышление	создание субъективно нового продукта и новообразований в познавательной деятельности; разработка новых методов, форм, приемов; импровизация на основе точного знания; эффективное применение опыта в новых условиях.	создание идей, отход от сложившихся стереотипов; импровизация на основе точного знания (52 %).	разработка новых методов, форм, приемов; эффективное применение опыта в новых условиях (48 %).
5	Самообладание	способность владеть собой; способность человека осуществлять деятельность в ситуациях, влияющих на эмоциональную сферу; способность контролировать свои чувства и эмоции; правильно принимать решения в критических ситуациях.	Все составляющие понятия присутствуют.	-
6	Доброжелательность	желание добра другому; готовность содействовать благополучию других; чуткое и внимательное отношение к детям; положительная направленность на всех.	Все составляющие понятия присутствуют.	-

Анализируя ответы студентов, мы наблюдаем появление комплексной витагенной информации. Здесь мы видим принадлежность витагенной информации сразу двум областям знания: педагогики и психологии. Наличие витагенной информации такого уровня свидетельствует о попытках студентов как-то осмыслить, систематизировать явления окружающей действительности и знания, полученные в процессе предшествующего обучения.

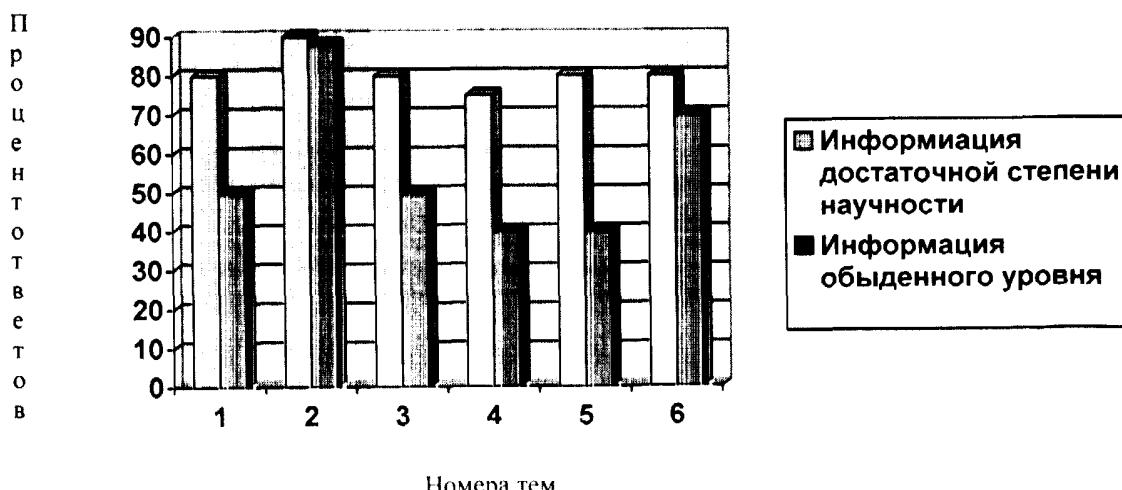
Анализ витагенного опыта с качественной стороны позволил отметить, что в ответах по всем разделам курса на начальном этапе обучения преобладает информация функционального характера. Мы

же предполагаем возможность использования витагенного опыта как стартовой площадки для достижения более полного знания, как фактора, развивающего интерес к изучению научно-педагогических понятий.

Как пишет В. Богин, «если мы хотим, чтобы знания были, надо устраниć то, что мешает их формировать на основе обращения к личному опыту, иначе не изжить идеологию «передачи знаний» [с. 18].

Планируя изучение нового раздела курса, необходимо проанализировать на какие именно проявления изучаемых объектов студенты могли бы натолкнуться в процессе самостоятельного наблюдения. Важно использовать этот материал, эти составляющие витагенного опыта для подведения студентов к элементам научного знания, для построения представлений о целостности мира в значительной степени определяющих мировоззрение человека. Обучение может быть эффективным в том случае, если удается раскрыть и проанализировать то, что имеет для человека особое личностное значение, то, что сконцентрировано в его витагенном опыте. Таким образом, оптимальное управление формированием научного мировоззрения предполагает систематическую работу по анализу витагенного опыта студентов.

#### **Соотношение представлений обыденного и научного уровня по темам курса «Технология педагогической деятельности»**



Подобное соотношение научных представлений и представлений, сформировавшихся в обыденной жизни, не умоляет значимости витагенного опыта, ибо все эти представления подчеркнуты студентами из собственной жизни. Витагенный опыт студента вне зависимости от его содержания должен быть принят педагогом как данность, использован и развит в образовательном процессе. При этом необходимо перевести большую часть представлений обыденного уровня на уровень научного знания (эмпирического или теоретического), а также увеличить содержание комплексного витагенного опыта по отношению к функциональному. Следовательно, имеется необходимость разработки структурно-функциональной модели витагенного обучения применительно к курсу «Технология педагогической деятельности», которая позволила бы на конечном этапе изучения курса сократить разрыв в уровне владения информацией у различных студентов группы.

В п.п.2.2. будут изложены основные моменты структурно-функциональной модели витагенного обучения применительно к курсу технологии педагогической деятельности для педагогических институтов.

## 2.2. Структурно-функциональная модель развития интереса к изучению научно-педагогических понятий на основе витагенного опыта будущих учителей

Решение каждой дидактической задачи связано с выбором адекватной модели обучения.

Модель обучения – ситуацияно-обусловленная последовательность действий обучающего и обучаемых в пределах цели педагогического воздействия [121, с. 32].

В нашей работе предпринимается попытка рассмотреть структурно-функциональную модель процесса развития интереса к изучению научно-педагогических понятий на основе витагенного опыта будущих учителей.

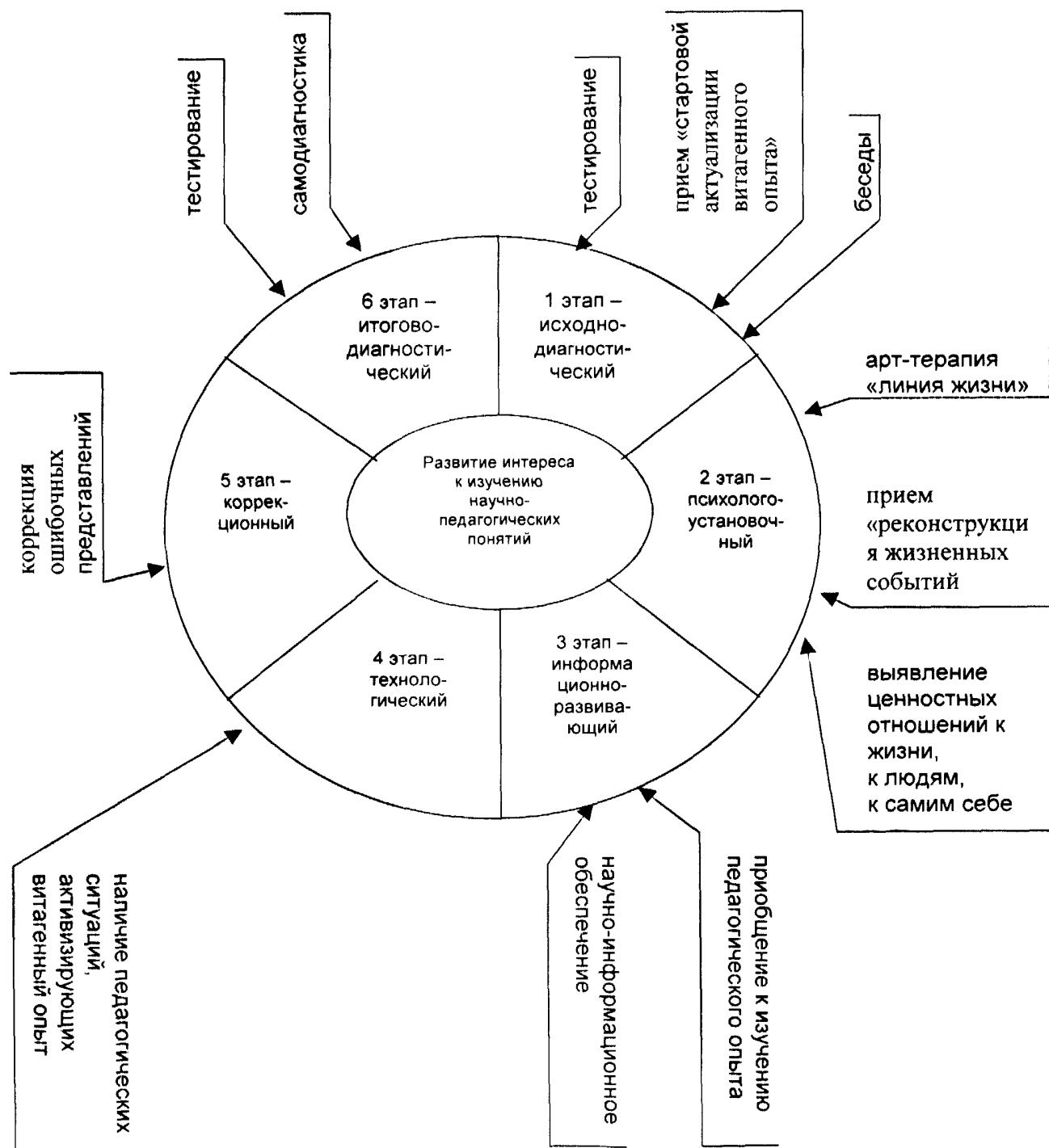
В настоящем исследовании за рабочее примем определение модели, данное в новой иллюстрированной энциклопедии [120, с. 6]. Модель – в широком смысле – любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя». Такая трактовка соответствует, на наш взгляд, представлению о построении модели изучения учебного предмета или его части, то есть педагогическому моделированию образовательного процесса.

Структурно-функциональная модель процесса развития интереса на основе витагенного опыта должна способствовать достижению образовательной цели – сформировать у студентов систему педагогических знаний.

Предлагаемая ниже структурно-функциональная модель включает ряд последовательных этапов, объединенных общим логическим основанием – обращением к витагенному опыту студентов

на начальном этапе обучения и неоднократным повторным обращением к его содержанию в ходе учебной деятельности в целом.

Схема структурно-функциональной модели процесса развития интереса к изучению научно-педагогических понятий на основе витагенного опыта будущих учителей представлена в таблице:



Первый этап – исходно-диагностический – заключается в выявлении характера, объема, содержания витагенного опыта студентов на исходной стадии изучения курса. На этом этапе используется прием стартовой актуализации витагенного опыта [15, с. 56].

Суть приема заключается в том, чтобы выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного сознания обладают студенты, прежде чем они получат необходимый запас образовательных (научных) знаний. Реализация данного приема дает возможность определить интеллектуальный потенциал отдельного студента и группы в целом, создает психологическую установку для получения новой информации. Эффективность данного приема обеспечивается при выполнении следующих условий: 1) соответствие поставленных задач на актуализацию витагенного опыта акмеологическим особенностям студентов; 2) форма актуализации также должна соответствовать акмеологическим особенностям студентов; 3) любая форма актуализации витагенного опыта студентов должна создавать о личности оптимистическую перспективу. Целью данного приема является «операция сведения» витагенных знаний с образовательными. Между ними практически всегда существует определенное расхождение, неизбежное в силу расхождения между научными и житейскими представлениями человека. Степень расхождения может быть различной:

- несовпадение, когда основные блоки, главная идея витагенных и образовательных знаний совпадает, но имеются несовпадения в отдельных частностях, отражающих субъективное восприятие действительности каждым студентом;

- противоречия, когда опыт личности отрицает объективный характер образовательных знаний, вызывает сомнение и требует дополнительных доказательств;
- неприятие – такой уровень расхождения, при котором ставится под сомнение сама идея, содержащаяся в образовательных знаниях;
- отрицание – активное непринятие образовательной идеи, выдвижения аргументов, доказывающих ее несостоятельность;
- взаимоисключение – не только выдвижение аргументов против образовательной идеи, которая диаметрально противоположна витаженному опыту личности, но и стремление предложить свою альтернативную образовательную идею.

Образовательная задача преподавателя заключается в умении диагностировать степень расхождения между витаженным опытом и образовательными знаниями и, опираясь на систему научных доказательств, раскрывать образовательную ценность жизненного опыта студентов, то есть добиваться эффективности «операции сведения».

Задачей первого этапа является получение данных о содержании витаженного опыта каждого студента путем прямого обращения к нему с вопросом: «Что Вы знаете о ...?»

На втором этапе – **психолого-установочном** – задачей преподавателя является проведение аналитической работы по осмыслению, оценке полученных данных.

Анализ витаженного опыта предполагает выявление его существенных элементов, связи между ними, а также необходимость из возможного круга связей выделить устойчивые, повторяющиеся, то есть закономерно определяющие ценность этого опыта. На данном этапе использовалась методика «реконструкция жизненных событий».

## Теоретико-экспериментальное обоснование методики

Смысл – не жизненный смысл, который есть объективная характеристика места и роли объектов, явлений и событий действительности и действий субъекта в его жизни, а личностный смысл, который «является формой познания субъектом его жизненных смыслов, отражения их в сознании. Личностный смысл объектов, явлений и событий, отражающихся в сознании субъекта, презентируется ему через посредство эмоциональной окраски образов либо их структурной трансформации. Этим, однако, сознание лишь выделяет и подчеркивает то, что значимо для субъекта, и ставит перед ним задачу на смысл, на осознание того, какое конкретное место в его жизни занимают соответствующие объекты или события, с какими мотивами, потребностями и ценностями субъекта они связаны и как именно. Ответ на этот вопрос, решение этой задачи требует внутренней деятельности осмысления» [96, с. 59-60.]. Говоря о смысле, следует ввести понятие хронотипа.

В психологическом плане, хронотип – обобщенное название для различных средств и способов отражения и освоения человеком пространственно-временного континуума своей жизнедеятельности. Определенное психологическое содержание получила категория хронотипа при разработке исследователями осознанных, сознательных способов ориентации во времени своего бытия – действий по организации времени жизни: «...Мы используем этот термин для обозначения упорядоченной в соответствии с целями и смыслами жизни личности системы ее действий в рамках режима, предназначенных для того или иного отрезка временной перспективы. Режимы дня, недели и т. д. Выступают как способы хронотипирования смыслов и целей жизни человека. Режим жизнедеятельности является продуктом внутренних действий» [105, с. 189.].

Опираясь на исследования (Каракозов Р. В. //Вопросы психологии, 1987.-№ 2), было высказано предположение о том, что доступ к жизненным смыслам, смыслообразование, ведущее к раскрытию смыслов жизненного опыта, к актуализации и порождению личностных смыслов субъекта, – также опосредуется определенной формой хронотопических действий («жизненными хронотипами»).

Разработанная модель «дневниковой» деятельности как специального психологического средства освоения человеком пространственно-временного потока своей жизни. Основу модели составила система приемов, направленных на организацию хронотопических действий.

Эта модель включала в себя такие приемы как «реконструкции жизненных событий».

Прием «реконструкции жизненных событий» включал в себя следующие процедуры:

- составление «карты жизненных событий» (составление списка событий, имевших место в жизни субъекта на протяжении различных временных периодов);
- определение характера связи между событиями (логическая, причинно-следственная, случайная и т. д.);
- варьирование развития хода событий, составление альтернативных вариантов развития событий;
- определение смысла и значения, как отдельных эпизодов, так и цепочки событий;
- определение смысла целых блоков событий (укрупнение масштаба произошедших событий).

Прием «линия жизни», взятый из арт-терапии, с помощью которого студенты пытались отразить свой витагенный опыт и систему отношений с людьми [131, с. 424], а также применялась методика

выявления ценностного отношения к жизни, к людям и самим себе. Текст методики содержит 30 пар ценностных суждений о жизни, людях, самом человеке, зафиксированных в содержании пословиц и противоречащих друг другу по смыслу. Основной принцип оценивания полученных результатов – сравнение количества выборов. Данные методики не только выявляли предметные знания, но и уровень сформированности нравственного потенциала личности.

Вторая задача данного этапа состоит в выявлении различий в качественных и количественных характеристиках витагенного опыта студентов. Подробное описание результатов анализа витагенного опыта студентов, проведенного в процессе изучения курса «Технология педагогической деятельности», представлено в п. 2.1.

Изучение витагенного опыта должно выявить конкретные закономерности, лежащие в его основе, выделить то, что обусловлено индивидуальностью, а также определить то, что имеет общее значение для любого человека.

На третьем этапе – **информационно-развивающем** – необходимо выявить и актуализировать уже имеющиеся составляющие витагенного опыта. Назовем эти составляющие неявными. На том этапе преподаватель обеспечивает студентов научной информацией и приобщает их к изучению педагогического опыта.

На четвертом этапе – **технологическом** – анализируя ответы студентов, устанавливаем связь между отдельными фрагментами витагенной информации. При этом систематизируем опыт студентов, показываем значимость, полезность, востребованность этого опыта.

На данном этапе студентам предлагается решить педагогические ситуации по заданному алгоритму.

### Алгоритм решения педагогической ситуации

1. Проанализировать микросреду, в которой происходит действие, событие, явление.
2. Перевести факты, данные в ситуации на язык педагогических категорий.
3. Выявить источник развития анализируемого события.  
Определить характер, направленность этого события.
4. Выдвинуть гипотезу в виде предлагаемого ответа или пути его поиска.
5. Указать, какие формы, средства педагогического воздействия можно было бы использовать в данной ситуации для получения положительного результата.
6. Сделать выводы и оценить ситуацию в точки зрения ее типичности для педагогической деятельности учителя.

В ходе решения алгоритма необходимо выявить действительные и мнимые противоречия представлений витагенного опыта и научных знаний, осуществить поиск путей согласования этих представлений в случае мнимых расхождений.

На пятом этапе – коррекционном – осуществляется корректировка ошибочных представлений витагенного опыта, выявленных в ходе его анализа на исходном этапе обучения.

Осуществить это можно с помощью таких, уточняющих вопросов.

Например:

- Можно ли представить Ваше утверждение в следующем виде ... ?
- Как Вы видите сходство и различие между следующими точками зрения ... ?

Этот этап работы завершается повторным обращением к витагенному опыту, его переосмыслением.

Завершающий этап – шестой – **итогово-диагностический**. Этот этап представляет собой контроль содержания витагенного опыта на конечном этапе изучения курса. Мы проводили его по двум формам экзамена:

- а) типичный экзамен по билетам;
- б) один вопрос на экзамене.

В вопросе требовалось решить ситуацию: педагогическую, проблемную, конфликтную. Этот вариант оказался наиболее результативным.

Так, в группе, где студенты сдавали типичный экзамен, были получены удовлетворительные оценки. Студенты, сдававшие экзамен по второй форме проведения, получили оценки только «хорошо» и «отлично».

Указанна форма проведения экзамена, осуществлена в рамках опытно-поисковой работы, то есть в лабораторных условиях. В реальных условиях высшего образования для успешного внедрения витагенного образования, по нашему убеждению, необходимо актуализировать витагенный опыт студентов, начиная с 1 курса обучения. Актуализируя опыт, необходимо преподавателю провести оценку витагенного опыта с количественной и качественной стороны.

Вышесказанное позволяет сделать вывод, что актуализация витагенного опыта дает студентам:

1. Возможность самостоятельно переносить ранее усвоенные знания и умения в новую ситуацию.
2. Умение решить проблему в педагогической ситуации.
3. Способность иметь свою точку зрения и умение ее аргументировать.

С целью оценки эффективности применения структурно-функциональной модели развития интереса на основе витагенного опыта мы должны выделить два аспекта этой проблемы:

- установить динамику изменения содержания и структуры витагенного опыта студенческой группы в целом, ориентируясь на количественные и качественные характеристики опыта, полученные на начальном и заключительном этапах изучения курса;
- с качественной стороны охарактеризовать изменения витагенного опыта студента, определив, таким образом, уровень развития интереса, достигнутый в ходе применения разработанной технологии витагенного обучения.

Количественные показатели, полученные в ходе опытно-поисковой работы по оценке изменений структуры витагенного опыта, позволяют говорить о расширении представлений витагенного опыта к концу изучения учебного курса. Однако накопление суммы знаний, являясь количественным критерием изменения содержания витагенного опыта, может служить косвенным параметром, характеризующим эффективность процесса обучения.

Более важными являются качественные изменения содержания витагенного опыта, которые использовались как критерии, характеризующие уровень развития интереса к изучению научно-педагогических понятий. Качественными критериями являются:

- соотношение в витагенном опыте представлений обыденного уровня и представлений достаточной степени научности. Этот показатель рассматривался нами в динамике сравнения витагенного опыта студентов на начальном и конечном этапах изучения;

– соотношение витагенного опыта функционального и комплексного характера.

В таблице 5 приведен сравнительный анализ соотношения представлений обыденного и научного уровня по темам дисциплины на начальном и конечном этапах изучения. Данные таблицы позволяют сделать вывод о существенном возрастании представлений достаточной степени научности по всем темам учебного курса. Одновременно отмечается возрастание доли комплексного витагенного опыта по отношению к функциональному.

*Таблица 5*

*Сравнительный анализ соотношения представлений  
обыденного и научного уровней по темам учебной дисциплины  
на начальном и конечном этапах*

Номер темы	Начальный этап изучения курса		Конечный этап изучения курса	
	обыденный уровень	научный уровень	обыденный уровень	научный уровень
I	81,2 %	18,8 %	17,7 %	82,3 %
II	73,2 %	26,8 %	14,6 %	85,4 %
III	77,2 %	22,8 %	18,6 %	81,4 %
IV	79,3 %	20,7 %	14,8 %	85,2 %
V	81,4 %	18,6 %	20,7 %	79,3 %
VI	83,4 %	16,6 %	28,6 %	71,4 %

Изменение витагенного опыта в ходе изучения научно-педагогических понятий рассматривается нами как субъективный результат развития познавательного интереса. Это утверждение послужило основанием для выделения соответственно трех уровней развития интереса (см. Таблицу 6).

Таблица 6

*Качественные характеристики витагенного опыта на различных уровнях развития интереса*

Уровни развития интереса студентов		Представления витагенного опыта			
		функционального характера	комплексного характера	обыденного уровня	достаточной степени научности
I	стартовый	80 %	20 %	60 %	не более 40 %
II	необходимый, но недостаточный	60 %	40 %	35 %	65 %
III	необходимый и достаточный	20 %	80 %	25 – 20 %	75 – 80 %

Первый уровень – стартовый – характеризуется следующим соотношением качественных параметров витагенного опыта: преимущественным содержанием представлений обыденного уровня, функционального характера. Представления достаточной степени научности в витагенном опыте студентов составляют не более 40 %.

Второй уровень – необходимый, но недостаточный – характеризуется преобладанием научных представлений витагенного опыта над обыденными представлениями (соотношение ~ 65 % к 35 %), в составе витагенного опыта появляется значительная часть

представлений комплексного характера. Достижение необходимого, но недостаточного уровня развития интереса к изучению научно-педагогических понятий позволяет считать решенной задачу формирования ценностного отношения к знаниям в рамках учебных дисциплин.

Третий уровень – необходимый и достаточный. На этом уровне научные представления витгенского опыта достигают максимальные значения (80 %). Обыденные представления играют только вспомогательную роль, представляя собой отражение научной картины мира в обыденной жизни. На этом уровне сформировавшийся витгенский опыт выступает средством преобразования собственной жизненной ситуации, а также характеризуется не только преобладанием научных представлений комплексного характера, полученных в ходе организованного обучения, но и представлений, полученных в результате самообразования. Таким образом, переход на необходимый и достаточный уровень интереса обозначает тот момент, когда становится возможным эффективное использование представлений витгенского опыта с целью саморазвития будущего учителя.

Исходя из приведенных выше характеристик трех уровней развития интереса к изучению научно-педагогических понятий, можно получить следующую картину, описывающую распределение студентов по уровням развития интереса.

Оценивать эффективность структурно-функциональной модели развития интереса к изучению научно-педагогических понятий на основе витгенского опыта будущих учителей следует, исходя именно из этого показателя – перехода основного количества студентов с первого – второго уровня на исходном этапе к третьему на заключительном этапе изучения учебного курса.

*Распределение студентов по уровням развития интереса*

Уровни развития интереса студентов		Количество студентов (80 чел.)			
		начальный этап изучения курса		конечный этап изучения курса	
		чел.	%	чел.	%
I	Стартовый	47	58,8	0	0
II	Необходимый, но недостаточный	33	41,2	16	20
III	Необходимый и достаточный	0	0	64	80

Вышеизложенное позволяет выделить основные направления использования витагенного опыта студентов в развитии их интереса к изучению научно-педагогических понятий. На начальном этапе обучения ведущим мотивом выступает познавательный интерес. Витагенный опыт на этом этапе выступает средством активизации познавательного интереса. В рамках принятой нами классификации уровней развития интереса, на первом (стартовом) уровне витагенный опыт выступает ведущим мотивом учения. Это первое направление использования витагенного опыта.

В результате применения технологии актуализации витагенного опыта у студентов формируется ценностное отношение не только к знанию, но и незнанию. Данные витагенного опыта включаются в научную систему взглядов. Витагенный опыт может быть актуализирован и развит студентом в ходе отношений, переживаний, затрагивающих его ценности в процессе познания. Это предполагает вхождение студента в личностно-развивающую образовательную ситуацию, формирование у него активной позиции при включении в

познавательную деятельность. Это второе направление использования витагенного опыта студентов в развитии их интереса к изучению научно-педагогических понятий.

Итак, представляется наиболее значимым итогом применения технологии актуализации витагенного опыта второе направление использования витагенного опыта – применение его как средства входления в процесс саморазвития личности.

### **2.3. Основные направления и тенденции использования внедренного опыта в развитии интереса к изучению научных понятий**

Наметившийся поворот процесса обучения к личности ребенка – выражение фундаментальной потребности общества в гуманизации социальных отношений. В реальных учебных ситуациях это проявляется, прежде всего, как включение витагенного опыта ученика, студента в содержание обучения.

На витагенном опыте личности всегда лежит отпечаток индивидуальных интересов и потребностей, особенностей окружающей их среды, в которой происходит взаимообмен информацией, формируются оценки и мнения. Этот опыт активно влияет на усвоение предметных знаний и способов деятельности в процессе обучения, так как сами учебные сведения воспринимаются учащимися, студентами через призму ранее приобретенных.

Если даже педагог строит обучение, не учитывая витагенный опыт ученика, студента, то такая его позиция, все равно не исключает взаимодействия этого опыта с содержанием учебного материала, так как здесь он имеет дело с объективной закономерностью познавательного процесса. Когда педагог сознательно и целеустремленно изучает витагенный опыт своих воспитанников, включая его в обучение, то сам этот опыт становится педагогически организованным, организуя изнутри и процесс обучения.

Перед изучением нового материала необходимо показать учащимся, студентам, что они уже имеют некоторые представления о нем. Это подготавливает их к активному восприятию и осмыслению темы.

Опора на положительное содержание витагенного опыта личности способствует более полному, глубокому овладению учебным

материалом и, с другой стороны, содействует осознанию этого личного опыта, так как в процессе анализа известные из житейской практики явления поворачиваются иной, часто неожиданной для учащихся, студентов стороной. Использование прежних знаний превращается, по существу, в приобретение новых знаний, поскольку происходит не простое приложение прошлых знаний к новым фактам, а использование их для познания и раскрытия нового [1, с. 168].

Задача каждого педагога сделать занятие эмоционально-насыщенным, интересным увлекательным, чтобы добиться лучшего восприятия, осмысления и усвоения нового материала учеником, студентом. Зачастую материал учебника дан в сжатой конспективной форме. Поэтому для педагога важно использовать примеры из жизненного опыта при объяснении темы. На основе уже имеющихся у ученика, студента знаний и представлений педагог устанавливает связь между новым материалом и ранее изученным, так как понять что-то новое всегда означает связь его с тем, что уже давно известно, включить новое в систему уже имеющихся ассоциаций. Чем шире витагенный опыт личности и чем он приближеннее к новому, к системе имеющихся ассоциаций, тем больше он находит в знаниях опору, и тем он более понятен.

Активность и стремление к овладению изучаемым материалом появляется тогда, когда учащийся, студент может связать свой витагенный опыт с изучаемым материалом. С целью возбуждения непроизвольного внимания, познавательной активности педагог начинает свое изложение темы, используя какие-то интересные и связанные с темой занятия факты и события. Несколько примеров того, как витагенный опыт может быть привлечен в процессе обучения ученика, студента, что позволяет конкретизировать данные положения.

*Урок истории.* На одном из уроков, темой которого была Великая Отечественная война 1941 – 1945 гг., учительница задала домашнее задание составить рассказ о ком-то из родственников или знакомых людей, которые участвовали во Второй мировой войне или имели какое-то отношение к этому великому трагическому событию. Придя домой, каждый ученик мог обратиться к кому-нибудь из взрослых людей или к своим родственникам с просьбой рассказать ему как война коснулась их семьи. Тем самым учитель ставит цель сформировать у учащихся личное отношение к войне и дополнить текст учебника новыми интересными фактами из жизни людей того времени. На уроке ученик открывает своим одноклассникам еще одну страничку Великой Отечественной войны, напоминая им тем самым, что это событие оставило след в сердцах и судьбах огромного количества людей. Тем самым у учащихся создается наиболее полная картина о судьбах людей и военных событиях тех лет.

*Урок экологии.* В настоящее время проблема загрязнения окружающей среды стала глобальной проблемой всего мира. В современных школах на уроке экологии учащиеся рассматривают пути разрешения ее в пределах своего города, то есть на локальном уровне. На одном из уроков-семинаров нужно было сделать доклад о состоянии окружающей среды родного города, показать участие молодежи в решении этой проблемы. Основываясь на своем жизненном опыте, ученики выявили ряд причин загрязнения окружающей среды. Анализ данных причин на основе примеров из жизни учеников помог наиболее полно представить отношение учащихся к экологической ситуации в Нижнем Тагиле. Поиски путей выхода из кризисной обстановки то же основывались на личных примерах – это уборка территорий, посадка деревьев и цветов,

соблюдение определенных требований для поддержания чистоты окружающей среды.

Семинар по «Технологии педагогической деятельности» «Проблемы формирования детского коллектива».

На семинарском занятии студенты обсуждают роль детского коллектива в воспитании и развитии ребенка, выделяют проблемные ситуации в процессе формирования коллектива. При этом каждый студент обращается к своему жизненному опыту. Востребует (актуализирует) информацию из своей прошлой школьной жизни. Включая фрагменты жизненного опыта студентов, педагог формирует интерес к теме занятия, при этом познавательная инициатива исходит от студентов. Педагог систематизирует в ходе обсуждения темы семинара фрагменты жизненного опыта студентов, подчеркивая значимость опыта с перспективой его использования в предстоящей педагогической деятельности. Такая форма семинарского занятия (с опорой на витагенный опыт) позволяет сформировать личностно-значимое (ценное) отношение к теме обсуждения.

Главным на занятиях является разъяснение, углубление, дополнение, опровержение, подтверждение нового материала педагогом и его умение поддерживать внимание и мыслительную активность учеников, студентов.

Привлекая фрагменты витагенного опыта личности, педагог подводит их к выявлению общего в этих фрагментах, в свою очередь, выявленное общее становится отправной точкой последующего познавательного движения [117, с. 169].

Опора на витагенный опыт личности является существенным моментом деятельности педагога во всех звеньях познавательного процесса. Наблюдения и сведения, накопленные детьми в их

разнообразной жизнедеятельности, используются для достижения следующих дидактических целей:

- а) для пробуждения интереса к новым знаниям и тем самым стимулирования поступательного движения учебного познания;
- б) как составная часть того фактического материала, на основе анализа и обобщения которого формулируются новые понятия и устанавливаются закономерности;
- в) для иллюстрации и подтверждения рассматриваемых на уроке теоретических положений;
- г) как объект применения усвоенных научных знаний.

Педагог несет детям не только систему знаний, он передает им и свое мотивационно-ценостное отношение к этим знаниям. Здесь воплощена закономерная слитность знания и отношения, которая является важной предпосылкой единства обучения и воспитания, условием формирования убеждений. Обезличенность же преподаваемой педагогом системы знаний, установка на устранение из адресованных учащимся, студентом суждений собственных сомнений, переживаний, размышлений – все эти проявления так называемой закрытой позиции педагога приводят к утрате эмоционально-ценостного подтекста обучения и непоправимо его обедняют. В. А. Сухомлинский подчеркивает, что во время изложения материала учитель открывает учащимся не только окно в мир знаний, но и свой собственный внутренний мир, выражает сам себя [154, с. 126].

Если педагог передает учебный материал через призму своего восприятия, своего личного опыта, он тем самым моделирует определенное отношение к этому материалу учащихся, студентов. Кроме того, сколь бы значительно опыт детей не отличался от опыта

педагога по своей гносеологической ценности, он изначально «равен» ему в другом – личностном – измерении.

Личностная ориентированность педагогического процесса требует от педагога столь же внимательного отношения к витаженному опыту учащихся, студентов сколь и к своему собственному. При таком подходе личный опыт учащихся, студентов и педагога понимается как обязательный компонент реально развивающегося процесса обучения.

Накоплению учащимися, студентами разнообразного фонда жизненных представлений способствует их участие в выполнении специальных заданий, предлагаемых педагогом. Эти задания предусматривают непосредственные контакты с окружающей действительностью, самостоятельный поиск ответов, на возникшие в ходе обучения вопросы, обращение к внеучебным источникам информации.

Типы заданий, направленных на расширение витаженного опыта учащихся, студентов можно представить (в зависимости от избранного основания) следующим образом:

1. С точки зрения места в учебном процессе – задания, предваряющие изучение нового материала, сопутствующие ему и последующие. Чаще всего предварительные задания предлагаются в том случае, когда основные понятия и закономерности, рассматриваемые в данной учебной теме, уже усвоены учащимися, студентами на предыдущих этапах обучения. Если же основное содержание темы неизвестно учащимся, студентам и его усвоение требует специальной проработки на занятии, то предварительные задания оказываются нецелесообразными.
2. В зависимости от конкретных дидактических целей можно различать задания:

- а) имеющие целью возбудить у учащихся, студентов интерес к изучаемой теме, помочь им увидеть явление в новом ракурсе, необычных связях и отношениях;
  - б) направляемые на ознакомление с фактами, которые будут использованы на занятиях при формировании научных понятий, выводов, обобщений;
  - в) побуждающие учащихся, студентов конкретизировать научные понятия и закономерности на материале, почерпнутом из собственных наблюдений, средств массовой информации, краеведческих фактов;
  - г) предусматривающие применение полученных учащимися, студентами знаний в различного рода общественно-полезной деятельности.
3. Можно выделить типы заданий в зависимости от их продолжительности (длительные и краткосрочные), формы организации познавательной деятельности (индивидуальные, групповые, фронтальные), формы выполнения (доклады, сообщения, сочинения, выступления на конференциях).

С помощью рассмотренных заданий педагог получает возможность заранее проектировать витражный опыт учащихся, студентов, управлять слиянием этого опыта с систематизированным, обобщенным опытом науки. Опираясь на вопросы и гипотетические суждения учащихся, студентов, педагог сможет обеспечить поступательное движение учебного познания уже с первых шагов изучения образовательного материала. Таким образом, выдвижение и осознание учащимися, студентами познавательной задачи, которое рассматривается в дидактике как важное звено процесса обучения, может быть реализовано еще до начала занятия.

Взаимодействие обучения с витагенным опытом личности как закономерность процесса обучения отражено в дидактическом принципе взаимосвязи обучения с практикой. Дидактический принцип фиксируется в виде системы норм, предписаний, адресованных в первую очередь учителю.

Для обеспечения взаимосвязи процесса обучения с витагенным опытом учащихся, студентов следует:

1. Проанализировать содержание учебного материала, дифференцировать его на основной, вариативный и дополнительный; определить место данного материала в системе учебного предмета и его связей с содержанием других дисциплин; выделить в новом материале знания прикладного, теоретического и мировоззренческого характера, имеющие выход в практику учащихся, студентов.
2. Выявить элементы витагенного опыта учащихся, студентов, так или иначе связанные с вопросами, которые им надлежит изучать на последующих занятиях, продумать способы актуализации вопросов учащихся, студентов, их опыта, относящегося к изучаемому материалу.
3. Сопоставить «исходное» и «заданное» состояния знаний и способов познавательной деятельности учащихся, студентов, четко отделить известное от неизвестного, определить то, что в новом материале может быть объяснено и усвоено на основе уже имеющегося у учащихся, студентов опыта.
4. Уточнить дидактические функции личного опыта учащихся, студентов в каждом звене обучения.

Установка на то, что учебный материал должен быть конкретизирован и дополнен собственными наблюдениями или сведениями, самостоятельно добтыми из различных источников, с

течением времени создает у учащихся, студентов привычку более внимательно читать, слушать, смотреть, критически относиться к увиденному, услышанному, прочитанному. Они начинают обращать внимание не только на то, что представляет сиюминутный интерес, но и на сведения, которые могут быть использованы в будущем. Развивается стремление узнавать «про запас», что является важным элементом самообразования.

В процессе обучения взаимодействие витагенного опыта учащихся, студентов с дидактически преобразованным общественно-историческим опытом определяется степенью соответствия их содержания. При сопоставлении личных наблюдений и научных знаний не имеет смысла говорить об их совпадении или несовпадении.

Рассмотрим отличие витагенного опыта учащихся, студентов от учебного (научного) на примере факта как знания о явлении. Первое, что следует отметить: учебный материал содержит в себе только достоверные, установленные наукой факты. В тех случаях, когда наука формулирует свое знание о том или ином событии в гипотетической форме, это специально оговаривается учебными пособиями. Такая характеристика не всегда приложима к результатам внеучебной познавательной деятельности учащихся, студентов, в частности к их знаниям о явлениях – фактам.

Второе очень важное свойство учебных фактов состоит в их типичности. Это главным образом «модельные факты», в которых существенные признаки, используемые для формирования научных понятий, выражены наиболее четко, прозрачно, степень их «замаскированности» второстепенными элементами минимальна. Движение ученика, студента от конкретного к абстрактному, когда конкретное дано в такой модельной форме, значительно облегчается.

Иное дело – обыденные знания. Здесь факт выступает во всем богатстве своих жизненных связей, в переплетении обстоятельств. Существенное и закономерное связаны с второстепенным или замаскированы настолько, что путь от обыденных фактофиксирующих знаний к научному понятию оказывается трудным.

Третье различие состоит в том, что жизненные наблюдения учащихся, студентов существенно отличаются от научных фактологических знаний масштабом охвата действительности. Отмечая, что научная ценность внеучебных фактофиксирующих знаний учащихся, студентов может быть невысокой, нельзя не видеть, что их психологическое воздействие на учащихся, студентов значительно. «Если в научных понятиях и законах действительность отражается более глубоко и систематично, чем в жизненных впечатлениях ребенка, то последние отличаются большей наглядностью, живостью и эмоциональностью» [149, с. 88].

Анализ различий между «учебными» и «внеучебными» фактами и проведенные экспериментальные исследования позволяют сделать некоторые выводы, касающиеся методики их использования в процессе обучения.

1. Для рационального построения занятия исключительное значение имеют правильный выбор фактов теоретическим положениям и правильное соотношение фактов друг с другом и с теорией.
2. В силу того, что учащиеся, студенты нередко основывают свои умозаключения на не установленных с достаточной полнотой фактах, важнейшая функция обучения заключается в корректировке житейских фактофиксирующих суждений учащихся, студентов. Задача состоит не только в том, чтобы в свете научной теории личный опыт учащихся, студентов получил правильное объяснение. Важно, чтобы в необходимых случаях были

подвергнуты критическому анализу сами факты, на которые ссылаются учащиеся, студенты, чтобы была проверена правомерность сделанных ими первичных обобщений.

3. Правильное использование жизненных наблюдений учащихся, студентов и тех многообразных сведений, которые они черпают из различных средств массовой коммуникации, немыслимо без систематизации.

Витагенный опыт может быть актуализирован и развит самим учащимся, студентом в ходе реальных отношений, переживаний, затрагивающих его личностные ценности в образовательном процессе. Это предполагает вхождение учащегося, студента в личностно-развивающую образовательную ситуацию, формирование у него субъектной готовности включиться в процесс развития интереса на уровне своих потенциальных возможностей.

Таким образом, рассматривая основные тенденции и направления использования витагенного опыта в развитии интереса к предмету, можно выделить следующие рекомендации:

- для эффективного использования витагенного опыта студентов, учащихся в процессе обучения, педагогу необходимо этот опыт выявлять и изучать предварительно;
- изучив витагенный опыт личности, следует обогатить опыт (если необходимо) недостающими фактами, конкретными представлениями с целью подготовки к усвоению нового научного понятия;
- после занятий направлять усилия студентов, учащихся не только на закрепление изученного, но и на теоретическое осмысление личного опыта, жизненных наблюдений и окружающих их реальных представлений.

## Выводы к Главе II

Анализ результатов опытно-поисковой работы позволил сделать следующие выводы:

1. Витагенный опыт характеризуется определенными количественными и качественными критериями.

К количественным критериям относятся:

- а) абсолютное количество приведенных респондентами ответов по одной и той же теме;
- б) повторяемость ответов.

Эти данные описывают тенденцию накопления знания и расширения границ витагенного опыта, что может служить косвенной характеристикой эффективности учебной деятельности, но не является надежным показателем активизации познавательной деятельности.

Качественными критериями, характеризующими степень активизации познавательной деятельности, являются:

- а) соотношение функциональных и комплексных представлений витагенного опыта;
- б) соотношение представлений обыденного уровня и представлений достаточной степени научности.

2. Динамика изменения соотношения качественных критериев витагенного опыта в процессе изучения учебного курса позволила выделить три уровня развития интереса к изучению научно-педагогических понятий:

- а) стартовый (преимущественное содержание в витагенном опыте представлений обыденного уровня);
- б) необходимый, но недостаточный (преобладание научных представлений витагенного опыта);

в) необходимый и достаточный (в витагенном опыте преобладают не только научные представления, но и представления, полученные в результате самообразования).

3. Сопоставление характеристик витагенного опыта на исходном и конечном этапах изучения учебного курса позволило выделить следующие основные направления использования витагенного опыта студентов в развитии интереса к изучению научно-педагогических понятий:

- а) активизация интереса на начальном этапе обучения;
- б) усвоение смысла и значения понятия изучаемого курса.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ состояния проблемы в философской и психолого-педагогической литературе показал, что вопрос о роли жизненного опыта личности в процессе обучения в истории педагогической науки решался неоднозначно. Выдающиеся просветители прошлого считали жизненный опыт предпосылкой познания. Обращение к жизненному опыту ребенка в их работах рассматривалось в контексте общедидактических проблем. Во второй половине 20 века отмечается обращение к жизненному опыту учащихся в связи с проблемами управления образовательным процессом, с формированием новой парадигмы образования. Однако большинством авторов отмечается лишь возможность фрагментального включения жизненного опыта учащихся в образовательный процесс, в основном как иллюстративного материала. В рамках личностно-ориентированного обучения жизненный опыт рассматривается как средство реализации субъект-субъектных отношений.

Принципиально новое понимание роли жизненного опыта учащегося, студента содержится в теории витагенного обучения, а в 21 веке и в теории витагенного образования. Витагенное образование построено на актуализации жизненного опыта личности, при этом формируется ценностное отношение к окружающей действительности. То есть признается самостоятельная образовательная функция витагенного опыта.

2. В авторской трактовке витагенный опыт понимается не как синоним понятия жизненный опыт, на основе инверсионного анализа витагенный опыт рассматривается как личностно-значимая,

ценностная, наиболее часто актуализируемая часть витагенного опыта человека. В таком понимании витагенный опыт может служить базой для осмыслиения жизненного пути.

3. Поскольку содержание витагенного опыта можно анализировать, помещая его в отвлеченные рационалистические рамки, то появляется, с одной стороны, возможность опоры в процессе преподавания на витагенный опыт учащихся, студентов как на базовый, личностно-значимый. С другой стороны, – возможность целенаправленного педагогического воздействия на содержание витагенного опыта.

Обозначенные особенности витагенного опыта доказывают теоретическую возможность использования витагенного опыта как средства развития интереса к изучению научно-педагогических понятий. При этом динамика изменения витагенного опыта будет служить показателем, характеризующим степень развития интереса.

Это теоретическое положение послужило основой для разработки структурно-функциональной модели использования витагенного опыта в процессе развития интереса к изучению научно-педагогических понятий.

4. В нашем исследовании дана характеристика объема и содержания витагенного опыта студентов на исходной стадии изучения курса «Технология педагогической деятельности». Анализ полученных данных позволил выделить количественные и качественные параметры, характеризующие витагенный опыт. Изменение витагенного опыта в процессе познавательной деятельности студентов характеризуется динамикой изменения указанных параметров.

5. Предложенная в рамках опытно-поисковой работы структурно-функциональная модель использования витагенного опыта,

адаптированная к курсу «Технология педагогической деятельности», позволила, анализируя изменения в структуре витагенного опыта студентов в процессе изучения курса, целенаправленно воздействовать на структуру и содержание витагенного опыта, дополняя верные представления и корректируя ошибочные.

6. Исследование показало правомерность выделения следующих основных направлений использования витагенного опыта учащихся, студентов в развитии интереса к изучению научных понятий:

- активизация познавательного интереса на начальном этапе обучения;
- усвоение смысла и значения понятий изучаемого курса.

Интересным представляется исследование различных возможностей применения витагенного опыта студентов при изучении психологических дисциплин, поскольку здесь будут задействованы, вероятно, не только внешние, но и внутренние составляющие витагенного опыта.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Азаров Ю.П. Педагогика любви и свободы. – М.: Топикал, 1994. – 607 с.
3. Акимова М.К. и др. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М.: Знание, 1992. – С. 77.
4. Амонашвили Ш.А. Как живете, дети? – М., 1986. – С. 11.
5. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманская основа педагогического процесса. – Минск: Университетское, 1990. – 150 с.
6. Амонашвили Ш.А. Основания педагогики сотрудничества // Новое мышление / Под ред. А.В. Петровского, – М., 1989. – С. 149-150.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.:ЛГУ, 1989. – 339 с.
8. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
9. Архандеева Г.А. Педагогическое руководство формированием жизненных стратегий подростков-воспитанников учреждения дополнительного образования: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Сходня, 1999. – 16 с.
10. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. – М.: Прогресс, 1980. – 527 с.
11. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект // Изб. пед. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
12. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика. Учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.

13. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург, 1992. – 93 с.
14. Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекции. – Нижний Тагил, 1997. – 18 с.
15. Белкин А.С., Жукова Н.К. Витагенное образование. Голографический подход. – Екатеринбург, 1999. – 135 с.
16. Белкин А.С. Возрастная педагогика. – Екатеринбург, 1999. – 170 с.
17. Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. – М.: Воронеж, 1996. – С. 105–106.
18. Библер В.С. Школа «диалога культур» // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 29-34.
19. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс, 1971. – 347 с.
20. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973. – 270 с.
21. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
22. Богин В. У знания лицо его владельца // Нар. образование. – 1989. – № 2. – . 126 – 132.
23. Бодина Е. Развитие как «наращивание жизненности» // Воспитание школьников. – 1995. – № 6. – С. 7.
24. Богданов А.А. Философия живого опыта. Популярные очерки. – Пб.: Изд. М.И. Семенова, 1913. – 272 с.
25. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
26. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
27. Больнов О.Ф. Философия экзистенциализма. – СПб.: Лань, 1999. – 224 с.

28. Бондаровская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного обучения // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
29. Бондаровский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 143 с.
30. Братусь Б.С., Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
31. Брунер Дж. Процесс обучения / Под ред. А.Л. Лурия. М.: Изд-во Академия пед. наук РСФСР, 1962. – 84 с.
32. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. К.И. Бабицкого / Под ред. А.Л. Лурия. М.: Прогресс, 1997. – 405 с.
33. Бэкон Ф. Сочинения в 2-х т. – Пер. А.Л. Субботина. – Т.1. – М.: Мысль, 1971. – 590 с.
34. Вербицкая Н.О., Белкин А.С. «Витагенное» образование как научно-педагогическая категория // Образование и наука. – 2001. – № 3. – С. 18 – 27.
35. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика – Прогресс, 1996.– 536 с.
36. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 42 с.
37. Гегель Г. Наука логика // Соч., Т. 4. Пер. Б. Г. Столпнера / Под ред. Б.М. Митина. – М.: Соцэкиз, 1937. – С. 15 – 715.
38. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. – Т. 1. – М.: Учпедгиз, 1940. – 290 с.
39. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа – Пресс, 1995. – 448 с.

40. Гольбах П.А. Система природы, или о законах мира физического и мира духовного / Пер. П. Юшкевича. – М.: Соцэкгиз, 1940. – 456 с.
41. Гончаров Н.К. Педагогическая система К.Д. Ушинского. – М.: Педагогика, 1974. – 270 с.
42. Гордон Л.А. Психология и педагогика интереса. – Киев, Рязанска школа, 1940. – 1984 с.
43. Гостев А.А. Образная сфера личности // Психологический журнал. – 1987. – № 3. – С. 33-42.
44. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – 336 с.
45. Давыдов В.В. Виды общения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.
46. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
47. Данилов М.А. Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1967. – 364 с.
48. Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. – М.: Учпедгиз, 1960. – 299 с.
49. Декарт Р. Правила руководства ума // Избр. произв. – М.: Госполитиздат, 1950. – С. 20 – 132.
50. Диодро Д. Избранные философские произведения. – М.: Госполитиздат, 1941. – 280 с.
51. Дистервег Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – 371 с.
52. Дмитриева М.С. Управление учебным процессом в высшей школе. – Новосибирск, 1971. – 180 с.

53. Долженко О.В. Очерки по философии образования. (Программа обновления гуманитарного образования в России). – М.: Промо-Медиа, 1995. – 240 с.
54. Дусавицкий А.К. Формула интереса. –М.: Педагогика, 1989.–174 с.
55. Душенко К.В. Большая книга афоризмов. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 1056 с.
56. Иванушкина С.А. Восприятие старшеклассниками событий собственного жизненного пути и профессиональное самоопределение: Автореф. дис. канд. псих. наук – М., 1998. – 25 с.
57. Загвязинский В.И. Преподавание как творческий процесс: к активизации учебного процесса в ВУЗе // Вестник высшей школы. – 1987. – № 7. – С. 22 – 29.
58. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. – М.: Учпедгиз, 1960. – 311 с.
59. Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.Я. Ильясова. – М., 1981. – С. 8.
60. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. – Екатеринбург, 1997. – 194 с.
61. Зеленцова А.В. Личностный опыт в структуре содержания образования. Теоретический аспект: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Волгоград, 1996. – 21 с.
62. Зеньковский В.В. Психология детства.–М.: Академия,1996.–С. 15.
63. Кант И. Соч. в 6-ти т. / Под ред. В.Ф. Асмуса и др. – Т. 3 – М.: Мысль, 1961. – 799 с.
64. Каган И.О. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
65. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

66. Карленко Л.А. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
67. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников. Методические рекомендации. – Екатеринбург, 1996. – 40 с.
68. Каракозов Р.В. // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 45.
69. Качалов Д.В. Витагенный опыт как средство воспитания интереса к учительскому труду у учащихся педагогических классов: Дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 15 с.
70. Кемеров В.В. Проблема личности: методология исследований и жизненный смысл. – М.: Политиздат, 1977. – 256 с.
71. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14 – 21.
72. Козлова Н.Н. Витальность как социально-философская проблема // Общественные науки и современность. – 1998. – № 2. – С. 95 – 106.
73. Коларж З. Научное мировоззрение как педагогическая проблема. – Прага: Инс-т марксизма-ленинизма Карловы ун-та, 1981. – 360 с.
74. Комаровская Л.В. К вопросу о совершенствовании профессиональной подготовки будущих учителей. – В кн.: Психолого-педагогические проблемы воспитания и образования. – Томск, 1973. – 115 с.
75. Коменский Я.А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. Пер. с лат. В.И. Ивановского, Д.Н. Королькова, Н.С. Терновского. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – С. 242 – 476.
76. Коменский Я.А., Локк Дж., Русо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. Кларин В.М., Джуринский А.Н. – М.: Педагогика, 1987. – 412 с.
77. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

78. Коржуев А.В. Сущностный подход в педагогическом исследовании // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 22 – 29.
79. Корнеев П.В. О понятии жизненного опыта // Философские науки. – 1980. – № 1. – С. 140-149.
80. Корнеев П.В. Жизненный опыт личности. – М.: Политиздат, 1985. – 128 с.
81. Корнетов Г.Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43 – 49.
82. Коротаева Е.В. Активизация познавательной деятельности учащихся (вопросы теории и практики) / Науч. ред. А.С. Белкин. – Екатеринбург, 1995. – 83 с.
83. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Пер. с пол. К.Э. Сенкевич. – М.: Педагогика, 1979. – 474 с.
84. Кохановская Л.С. Использование жизненного познавательного опыта учащихся при формировании научных понятий: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1983. – 21 с.
85. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 992 с.
86. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования // Психология личности и образ жизни / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1987. – С. 149 – 152.
87. Крупник С.А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 21 – 26.
88. Кузнецова Л.С. Воспитание и развитие личности // Воспитание школьников: Школа – Пресс. – 1995. – № 5. – С. 6 – 9.
89. Кустов Л.М. Профессионально-педагогическая диагностика. Введение. Основные подходы. – Челябинск: ЧФИПО, 1994. – 100 с.
90. Кушнир А. Природообразность и народная педагогика // Народное образование. – 1999. – № 1. – С. 86 – 91.

91. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя: Автореф. дис. д. п. н. – СПб., 2001. – 46 с.
92. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Воронеж, 1998. – С. 72 – 73.
93. Леднев В.С. Содержание образования. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
94. Лейбниц Г. Новые опыты о человеческом разуме. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1936. – 484 с.
95. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание, Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
96. Леонтьев Д.А. Осмысленность искусства // Искусство и эмоции: Материалы международного научного симпозиума. – СПб., 1991. – С. 59 – 60.
97. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. – М., 1988. – С. 72-73.
98. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – 400 с.
99. Лингард И. Процесс и структура человеческого учения. – М.: Прогресс, 1970. – 685 с.
100. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь. – В кн.: Принцип развития в психологии / Под ред. Л.. Анцыферовой. – М.: Наука, 1978. – С. 156 – 172.
101. Локк Дж. Мысли о воспитании // Педагогич. соч. Пер. с англ. Ю.М. Давидсона / Под ред. И.Ф. Свадковского. – М.: Учпедгиз, 1939. – С. 67 – 255.
102. Локк Дж. Опыт о человеческом разуме // Изб. философ. произв. в 2-х т. – Т. 1. – М.: Госполитиздат, 1950. – С. 71 – 215.
103. Лушников И.Д. Формирование научных понятий у школьников с учетом их жизненного познавательного опыта: Учеб.-метод. пособие. – Свердловск: Свердл. пед. ин-т, 1976. – 69 с.

104. Лушников И.Д. Роль жизненного познавательного опыта учащихся в учебном процессе: Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1972. – 16 с.
105. Ляудис В.Я. Формирование действия организации времени жизни // Формирование учебной деятельности студентов. – М.: МГУ, 1989. – 240 с.
106. Малькова З.А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 99.
107. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
108. Матюнин Б.Г. О сущности незнания // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 37 – 40.
109. Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 95 с.
110. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
111. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
112. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика. – Пермь: Хортон Лимитед, 1993. – 76 с.
113. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
114. Методы педагогических исследований в высшей школе. – Уфа, 1976. – 184 с.
115. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1995. – 256 с.
116. Монтень М. Опыты. Кн. 1. М. – Л.: Изд. АН СССР, 1954. – 557 с.

117. Морозова О.П. Педагогический практикум: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд-й центр «Академия», 2000. – 320 с.
118. Мосолов В.А. Воспитание в России. Опыт парадигмального анализа педагогической мысли XI – XX веков. – Монография. – СПб., ЛГОУ, 2000. – 264 с.
119. Мошкова Г.Ю. Биографический метод и творческая личность ученого // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 136.
120. Новая иллюстрированная энциклопедия. Кн. 12. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2001. – 255 с.
121. Образовательный процесс: теории, системы, технологии (краткий терминологический словарь) / Сост. М.Ю. Олешков. – Нижний Тагил, 1999. – 60 с.
122. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
123. Ортега – Гассет Х. История как система // Вопросы философии. – 1996. – № 6. – С. 78 – 103.
124. Основы педагогических технологий (Краткий толковый словарь) / Под ред. А.С. Белкина. – Екатеринбург, 1995. – 22 с.
125. Панов В.Г. Чувственное, рациональное, опыт. – М.: Изд. МГУ, 1976. – 256 с.
126. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. Пер. В. Смирнова. – М.: Изд. К.И. Тихомирова, 1909. – 590 с.
127. Петрова В.Н. Педагогическое сотрудничество, или когда нравится учиться и учить. – М.: Сентябрь, 1999. – 128 с.
128. Пискунов А.Н. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
129. Полани М. Личностное знание. – М.: Мысль, 1985. – 352 с.

130. Поташник М. Качество образования в разных образовательных практиках // Народное образование. – 1999. – № 9. – С. 140 – 149.
131. Практикум по арт-терапии / Под ред. АИ. Копытина. – СПб.: Питер, 2000. – 448 с.
132. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
133. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Манчинской. – М.: Педагогика, 1971. – 272 с.
134. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Под ред. Д.А. Пидкастого. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
135. Психология с человеческим лицом / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – 336 с.
136. Пряников В.Г., Рявкина З.И. История образования и педагогической мысли: учебник – справочник. – М.: Новая школа, 1994. – 95 с.
137. Пустильник И.Г. Формирование у учащихся научных понятий // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1. – С. 14 – 15.
138. Пушканский Б.Я. Обыденное знание. – Л.: Изд. Ленинградского ун-та, 1987. – 134 с.
139. Разумный В. А. Содержание образования: единство знаний, эмоций, веры // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 17 – 22.
140. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. Пер. с англ. – М.: Рефлбук, 1997. – С. 29 – 72.
141. Родчанин Е.Г., Зязюн Н.А. Гуманист. Мыслитель. Педагог. Об идеалах В.А. Сухомлинского. – М.: Педагогика, 1991. – 112 с.
142. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии в 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1998. – 479 с.

143. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч. в 2-х т. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – С. 23 – 650.
144. Семенов В.Д. Человек: его образование в культуре // Образование и наука. – 1999. – № 2. – С. 69 – 76.
145. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления у учащихся. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
146. Сенько Ю.В. Учебный процесс: створчество педагогики и учащегося // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 40 – 45.
147. Сенько Ю.В., Тамарин В.Э. Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. – М.: Знание, 1989. – 79 с.
148. Сержантов В.Ф. Человек, его природа и смысл бытия. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990. – 360 с.
149. Скаткин М.Н. Основы содержания образования в советской школе // Основы дидактики. – М., 1967. – С. 88.
150. Смирнова И.Ф. Педагогические условия становления жизненных целей старшеклассников. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Пенза, 1998. – 19 с.
151. Станкевич Л.П. Проблемы целостности личности (гносеологический аспект). – М.: Высшая школа, 1987. – 133 с.
152. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. – Л., 1976. – 120 с.
153. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1972. – 247 с.
154. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – Владивосток, 1974. – С. 138.
155. Талызина В.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
156. Темникова Е.Н. Витагенный опыт как средство активизации познавательной деятельности учащихся. Автореф. дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 19 с.

157. Унг И.Э. Диагностика исходного уровня знаний учащихся как предпосылка индивидуализации учебных занятий // Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения. – Горький, 1972. – С. 15 – 17.
158. Ушинский К.Д. Педагогические статьи 1862 – 1879 г.г. // Сборник сочинений. – Т. 3. – М. – Л.: Изд. АПН РСФСР, 1948. – С. 10 – 691.
159. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1994. – 560 с.
160. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е.Ф. Губский, Т.В. Кораблева. – М.: ИНФРА, 1997. – 575 с.
161. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
162. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России: Учебное пособие для студентов пед. институтов / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Просвещение, 1986. – 432 с.
163. Хьюлл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применения. – СПб: Питер, 1998. – 608 с.
164. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Знание, 1979. – 95 с.
165. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения / Под ред. И.А. Каирова. – Т. 2. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1964. – 476 с.
166. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
167. Юм Д. Трактат о человеческой природе // Соч. в 2-х т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 1. – С. 35 – 780.
168. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.
169. Якиманская И., Рыжухина И. Предмет анализа – субъектный опыт // Директор школы. – 1999. – № 8. – С. 53 – 60.

170. Якиманская И., Якунина О. Личностно-ориентированный урок:  
планирование и технология проведения // Директор школы. – 1998.  
– № 3. – С. 65 – 72.
171. Sands School: Hand book for parents. – Ashbuchon, 1992. – p. 2.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

## Анализ первоисточников

№№	Понятие	Ф. И. О. педагога	Суждение педагога
1	Любовь к детям	Азаров Ю. П.	<p>Любовь долготерпит – суть педагогического труда, одна из главных его сторон в долготерпении, в сердечной мягкости. Истинная любовь предпочитает согласиться с тем, что она недостойна чего-либо, нежели претендовать на свои заслуги и достоинства. Истинная любовь учит прощать и забывать. В этой способности забывать ненужное и малозначительное надо учиться у детей. Детям надо верить без оговорок. И в этом смысл любви. Если дети почувствуют, что вы именно так верите, их сердце распахнется перед вами. Сила педагогического искусства измеряется силой любви. Истинна педагогика. И истинное воспитание и есть любовь. Любовь всегда защищает авторитет, авторитет есть любовь воспитателя к питомцу и ответная любовь питомца к воспитателю. Сила авторитета есть сила любви. Любовь безнасильна, и в этом выражается суть ее авторитета. Сила любви есть сила характера, сила нравственных устоев, сила Духа. [Азаров Ю. П. Педагогика любви и свободы.–М., 1994.]</p>
		Бабанский Ю. К.	<p>Высокое профессиональное мастерство учитель должен сочетать со столь же высокой любовью к детям. Попытка разъединить эти два подхода обречена на неудачу. [Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды.–М., 1989.]</p>
		Мудрик А. В.	<p>Любовь – это чувство, и отношение, и поведение. Любить</p>

			человека – значит относиться к нему особым образом, значит получать радость от удовлетворения потребностей другого человека, жить этой «отраженной радостью», радостью другого. [Мудрик А. В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих.– М., 1990.]
		Сухомлинский В. А.	Правом пользоваться острым инструментом оценки имеет только тот педагог, который любит детей. Учитель должен быть таким же дорогим и любимым человеком, как мать. Вера школьника в учителя, взаимное доверие между ними, человечность и доброта – вот что необходимо воспитателю, то, что хотят видеть дети в своем наставнике. Одно из самых ценных его качеств – человечность, в которой сочетается сердечная доброта с мудрой строгостью родителя. [Родчанин Е. Г., Зязык И. А. Гуманист. Мыслитель. Педагог. Об идеалах В. А. Сухомлинского.–М., 1991.]
		Толстой Л. Н.	Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он совершенный учитель.
2	Педагогическая зоркость	Сухомлинский В. А.	Распознать, выявить, раскрыть в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант. В руках каждого педагога судьба десятков, сотен человеческих жизней. Прикоснитесь к сердцу, к душе воспитанника заботливой, любящей рукой, откройте в нем мастера-творца, и человек засверкает своим неповторимым сиянием.
3	Доброжела-тельность	Сухомлинский В. А.	В школе должен звучать весь диапазон ласкового, задушевного

			слова педагога – чтобы в нем звенели и наша вера в добре начали в ребенке, и доверие к нему, забота о его судьбе, успехе, тревога и беспокойство, и наше искреннее желание принести радость, и доброжелательность, и обида, когда мы чувствуем, что на нашу доброту маленький человек еще не отвечает желанием быть хорошим. Чем больше тонкости и тактичности в сфере взаимоотношений, тем чувствительней становится ребенок, подросток к плохому в самом себе, тем больше стремится стать лучше. [Родчанин Е. Г., Зязык И. А. Гуманист. Мыслитель. Педагог. Об идеалах В. А. Сухомлинского.–М., 1991.]
4	Гуманность	Корчак Януш	Необходимо покончить с фикцией сентиментального, сладавого и покровительственного отношения к ребенку, нужно наконец задать себе вопрос, на что у него есть право. Надо уметь по-детски радоваться и грустить, любить и сердиться, бояться и доверять. То есть без умения быть ребенком, нет настоящего воспитателя. [Корчак Я. Избранные педагогические произведения.–М., 1979.]
		Выготский Л. С.	В учебнике необходимо уважать ученого и человека, уважать его право на собственное мнение и собственную позицию. Недостойно обкрадывать его, ставя свое имя на том, к чему ты имеешь прямое отношение. Достойно помочь ему, когда ему трудно.
		Сухомлинский В. А.	Чтобы ребенок чувствовал сердцем другого человека – так можно сформулировать важную воспитательную задачу, которую я поставил перед собой. Если ребенок не узнал, что есть горе, обиды, страдания у матери, отца, у всех людей, а не только у него самого и если эти страдания не становятся частью страданий его

			<p>собственной души, то он вырастает эгоистом, будет слеп и глух к людям, будет видеть в них только источник удовлетворения своих желаний. По-видимому, самое главное – развивать в ребенке внутренние силы, благодаря которым человек не может не делать добра, т. е. учить сопереживать. Уважать в каждом ученике человека, проявлять к нему гуманное отношение – значит раскрыть в нем человеческую неповторимость. [Родчанин Е. Г., Зязык И. А. Гуманист. Мыслитель. Педагог. Об идеалах В. А. Сухомлинского.–М., 1991.]</p>
5	Творческое мышление	Азаров Ю. П.	<p>В процессе творческого отношения к своему педагогическому делу рождаются новые приемы воспитания. Появляется необходимый материал для осмысливания, переживания, обобщения, для гипотез. Усиливать потребность повторить испытанное наслаждение, во власть которой неизбежно попадает всякий, кто встал на путь творчества. В процессе многократных попыток повторить «экстаз творчества» выявляются все новые и новые стороны явлений, открытия, пусть маленькие, но открытия, рабочие идеи, освещдающие ярким светом будни, опыт. [Азаров Ю. П. Мастерство воспитателя.–М., 1971.]</p>
		Поташник М. М.	<p>Творчество в практической деятельности учителя–воспитателя настолько разнообразно, что необходимо говорить о возможных аспектах его проявления, об уровнях творчества. Новизна в практической работе педагога может проявляться: в нестандартных подходах к решению проблем: в разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных</p>

		<p>сочетаний: в эффективном применении имеющегося опыта в новых условиях; в удачном импровизировании на основе как точного знания, так и высокоразвитой интуиции; в умении трансформировать методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия и т. д. Все это взаимосвязанные, пересекающиеся проявления творчества. Высшим уровнем творчества в практической деятельности является создание принципиально новых, высокоэффективных систем обучения, воспитания и развития школьников. [Поташник М. М. Как развивать педагогическое творчество.–М., 1987.]</p>
--	--	--

### Педагогические способности и качества.

Гуманность – обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования и реализуется в общении и деятельности в актах содействия, соучастия, помощи.

Самообладание – (способность владеть собою) способность человека осуществлять деятельность в дезорганизующих ее ситуациях, влияющих на эмоциональную сферу.

Доброжелательность – готовность содействовать благополучию других, желание добра другому.

Творческое мышление – один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в самой познавательной деятельности по его созданию. Эти

новообразования касаются мотивации, целей, оценок, смыслов.

Педагогическая зоркость – умение видеть педагогическую ситуацию и владеть ею при неожиданно изменившихся условиях, и, во время адекватно реагировать на действия учащихся в изменяющейся педагогической ситуации.

Любовь к детям – высокая степень эмоционально положительного отношения, выделяющего его объект среди других и помещающего его в центр жизненных потребностей и интересов субъекта.

### АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ МЕТОДИКИ «РЕКОНСТРУКЦИЯ ЖИЗНЕННЫХ СОБЫТИЙ»

1. С какого периода реконструкция жизненных событий?

*С 4-5 лет.*

2. Какие наиболее типичные события? Как часто встречаются (%)?

- а) Завоевание авторитета в детском саду – 38 %;*
- б) поездка на юг – 24 %;*
- в) долгожданные подарки – 17,2 %;*
- г) день рождения – 10,3 %;*
- д) первая любовь – 6,9 %.*

3. Какой общий характер событий в процентном соотношении:

- а) оптимистический;*
  - б) пессимистический;*
  - в) эмоциональная окраска?*
- |                   |                   |                  |
|-------------------|-------------------|------------------|
| <i>а) 75,9 %;</i> | <i>б) 24,1 %;</i> | <i>в) 75,9%.</i> |
|-------------------|-------------------|------------------|

4. Какой характер связи в событиях (случайный, причинно-следственный, логический)?

- а) случайный – 30 %;
- б) причинно-следственный – 55 %;
- в) логический – 15 %.

5. Сколько студентов опирается на жизненный опыт в конструировании перспективы?

62 %

6. Какую роль жизненный опыт оказывает в проектировании жизненной перспективы (материальная, духовная, нравственная, смысл жизни: житейский, бытовой уровни)?

а) материальная – 37,9 %;

б) духовная – 24,1 %;

в) нравственная – 37,9 %;

г) смысл жизни      ↗      житейский уровень – 65,5 %  
 ↘      бытовой уровень – 34,5 %

## МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ, ЛЮДЯМ И К САМИМ СЕБЕ

(разработана канд. псих. наук С.Н. Петровой)

Ход проведения. Студентам предлагается бланк с 60 пословицами. Каждый студент, внимательно прочитав каждую пару пословиц («а» и «б», «в» и «г»), выбирает ту из пары, с содержанием которой согласен в наибольшей степени.

Ценностные отношения человека к жизни, к людям, к самим себе конкретизируются в отдельных пословицах. Основной принцип оценивания полученных результатов – сравнение количества выборов. Большее количество выборов по ответам «а» и «в» свидетельствует об устойчивости желательных ценностных

отношений студентов к жизни, к людям, к самим себе; по ответам «б» и «г» – об устойчивости нежелательных ценностных отношений к жизни, к людям, к самим себе.

Показатель нравственной воспитанности определяется соотношением: чем больше степень согласия с содержанием пословиц «а», «в» и меньше степень согласия с содержанием пословиц «б» и «г», тем выше уровень нравственной воспитанности студентов, и наоборот.

*Полученные результаты:*

- пословицы «а» и «в» – 77,4 % (желательные ценностные отношения к жизни, к людям, к самим себе);
- пословицы «б» и «г» – 22,6 % (нежелательные ценностные отношения к жизни, к людям, к самим себе);
- высокий уровень нравственной воспитанности – 38,7 %.