

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Л.М.Перминова (Москва)

Образование - показатель устойчивости развития общества, поэтому проблема обеспечения высокого качества образования должна быть предметом постоянной заботы государства и науки. В настоящее время наиболее актуальными "площадками" научных исследований являются такие вопросы, как сохранение фундаментальности отечественного образования в условиях Болонского процесса, стандартизация общего среднего и высшего образования, позволяющая сохранять их преемственность, инновационные ресурсы образования, способствующие максимальному развитию и самореализации личности, среди которых следует признать базовым самопознание. Решение этих вопросов имеет методологическое значение для обеспечения высокого качества образовательного результата.

Дидактический принцип научности обучения и в обучении в том объеме содержательности, которая изложена в современных педагогических источниках научного и учебного характера, остался, на наш взгляд, явно недооцененным в теории и практике образования. На необходимость усиления научности обучения в новых социокультурных условиях, сохранения фундаментальности отечественного образования указывают ученые (В.Г.Разумовский, М.В.Богуславский, В.А.Садовничий), общественные деятели (О.Н.Смолин и др.), и ранее (Ю.К.Бабанский, И.К.Журавлев, Л.Я.Зорина и др.). Принцип не сразу утвердился в учебном процессе советской школы. Требование научности обучения (Н.К.Крупская), приобрело статус принципа дидактики в 1950 году, о чем говорилось в статье М.Н. Скаткина «О принципах обучения в советской школе» [1]. Существенную роль в его дальнейшем развитии сыграли работы Л.Я.Зориной, принципиально обогатившие его дидактическое содержание (1976-1978 г.г.).

Безусловно, эти «рывки» в развитии принципа научности напрямую связаны с теми «волнами» научно-технической революции и научно-

технического прогресса, которые были характерны для мирового процесса социального, экономического и технического развития 50-60-х гг.

Принцип научности сформулирован М. Н. Скаткиным в виде восьми требований (1) и прочно покоится на диалектико-материалистическом основании, отражая основные структурные элементы науки: знания, методы, ценности. Л.Я.Зорина в своих работах обобщила и конкретизировала совокупность всех требований принципа научности в виде трех групп [2, с.118]: 1.Соответствие учебных знаний научным. 2.Ознакомление с методами научного познания. 3. Создание представлений о процессе познания. Эти позиции являются сквозными для школьного и вузовского образования. Для реализации этих требований Л.Я.Зориной проводится анализ содержания предметов естественнонаучного и выявляются виды научного знания - научные понятия, явления, законы, научные факты, эксперимент, теория) и специфический вид школьного знания – прикладное знание. В ее работах четко выводится принцип научности на новый, значительно более высокий уровень тем, что в качестве содержательной единицы научного знания в сознании субъекта указывается, вслед за логиками, утверждавшими, что высшим видом развития научного знания является теория, - *научная теория, а все остальные виды научного знания входят в нее опосредованно*. Логико-научная цепочка взаимосвязи видов научного знания в структуре научной теории и в сознании ученика: «основные понятия, явления /эмпирический базис – основные положения/законы – теория – следствия и их проверка» - является и схемой развертывания диалектического как логического мышления и научно-дидактическим основанием формирования системности знаний.

Понимая важность и инновационный характер работ Л.Я.Зориной для развития принципа научности, отметим, что ее исследования открывали лишь одну сторону методологического значения научных знаний – состав и структуру научного знания в содержании школьного образования, в то время как его функции – описательная, объяснительная и предсказательная - оставались вне внимания учителя и учащихся. Решение этой проблемы с

потребовало выйти за пределы собственно педагогического и дидактического знания в область общенаучного знания, то есть логики, с которой у дидактики наиболее тесные связи в силу их методологического сходства, а именно: всеобщности значения для научного и учебного познания (логика) и учебного/предметного познания (дидактика). Проблема заключалась в том, чтобы найти такой дидактический механизм, который помог бы включить знание из логики в дидактически организованное содержание (учебный материал – тексты, задания). Для этого потребовалось обосновать новый – *логико-дидактический подход* [3].

Логико-дидактический подход к обучению выступает в качестве конкретизации гносеологического и информационного аспектов познания. Обобщенным смыслом первого является обоснование познавательных функций научно-теоретического знания и их реализации в процессе освоения или создания новой информации. К познавательным функциям научного знания относятся описательная, объяснительная и предсказательная, характеризующие инвариантные стороны познавательной деятельности, адекватные функциям интеллекта – описательной, объяснительной, предсказательной. Развитые у субъекта функции интеллекта характеризуют его интеллектуально-познавательные умения и соответствующие способности. основополагающими работами в обосновании этой методологии являются труды выдающегося отечественного философа и логика П.В.Копнина, доказавшего, что высшей формой развития научного знания и научного познания является теория как системное знание. Поэтому логико-психологическая «цепочка» формирования мышления во взаимосвязи эмпирического и теоретического выражается последовательностью «понятие – суждение – умозаключение – теория». Логическая аксиоматика всегда имела место в дидактических исследованиях, отражая взаимосвязь логического и гносеологического, однако применялась в неявном виде, как инструментальный, но не как методология. В научно-теоретическом обосновании логико-дидактического подхода логика впервые заявлена как научная методология,

подлежащая специальной дидактической разработке адаптивных путей усвоения логико-научного знания в процессе обучения.

Важнейшей категорией логико-дидактического подхода является понятие «язык», основу которого составляют понятия и термины. Именно в языке находит специфика формулирования всех видов научного знания. Сущность логико-дидактического подхода позволяет, на наш взгляд, показать развитие идей принципа научности, высказанных М.Н.Скаткиным и Л.Я.Зориной, о содержании образования и организации учебного материала, развитии диалектического мышления, овладении методами научного познания, формировании системности знаний и научной картины мира. Итак:

- развитие функций интеллекта должно осуществляться во взаимосвязи развивающихся структур языка и усложняющихся способов интеллектуальной и практической деятельности;

- усвоение таких видов научного знания, как понятия, явления, эксперимент и некоторые научные факты, может быть обеспечено преимущественно объяснительным (описательным, информационно-сообщающим) способом обучения, т.к. необходимы первичное накопление знаний о сторонах социокультурного опыта и овладение языками разных наук как условием расширения информационной картины мира;

- дидактическую основу освоения (усвоения) законов, теорий, принципов, т.е. концептуального знания, составляет преимущественно эвристический или исследовательский способ обучения (обобщение, анализ, синтез как составные части общеучебных умений и навыков – организационных, информационных, интеллектуальных, коммуникативных);

- процесс развития структур интеллекта должен соответствовать психолого-педагогическому циклу усвоения знаний, обобщенно – стадиям понимания, включающим: узнавание, идентификацию; обобщение как результат абстрагирующей деятельности; анализ как выделение индивидуальных черт объекта изучения с последующим синтезом в

целостную структуру в единстве содержательно-логических и структурно-функциональных связей; рефлексивную оценку деятельности (смысл);

- типология познавательных задач, применяемых в обучении, должна строиться с учетом функций научного знания и отражать стадии понимания: узнавание, обобщение, анализ, синтез, оценку.

В новых социокультурных условиях развития образования на рубеже эпох (XX-XXI вв.), которые экономисты (Л.И.Абалкин, С.О.Глазьев) характеризуют как переход к информационно-индустриальному обществу, когда наука усиливает прогностическую и экспертную функции, актуальной становится реализация новой – интегративной - роли научного метода, развитие науки и образования (Б.И.Пружинин, В.А.Лекторский). Итак, мы убеждаемся в резком возрастании значения научного обучения, а, значит, и дидактического принципа научности. В этих условиях логико-дидактический подход оказался эффективным для развития компетентностного подхода и коррекции образовательных стандартов первого поколения и решения группы взаимосвязанных проблем: формирования общеучебных умений и навыков как функционально неоднородной системы и определения состава ключевых компетенций с последующим их упорядочиванием относительно функций научного знания [4]; для установления дидактической взаимосвязи между образовательными стандартами первого и второго поколений [5]. Логико-дидактический подход к решению проблемы формирования общеучебных умений и навыков позволил доказать функциональную неоднородность общеучебных умений в структуре познавательной и практической деятельности, доказать их связь с функциями научного знания посредством использования ключевых слов к описанию (что, где, когда? и др.), объяснению (отчего, почему, зачем?) и предсказанию (что будет, если...?) и, следовательно, с методами научного познания, так как использование общеучебных умений в рамках методов обучения, особенно методов проблемного обучения, позволяет обеспечить все уровни познавательной самостоятельности школьников в учебном процессе.

Таким образом, содержание принципа научности можно обобщить до следующих требований [6]:

1. Соответствие учебных знаний научным.
2. Ознакомление учащихся с методами научного познания.
3. Создание представлений о процессе познания.
4. Овладение учащимися структурой и функциями научного знания.

Суть логико-дидактической поддержки компетентностного подхода состоит в обосновании и раскрытии связи между функциями научного знания, общеучебными умениями и ключевыми компетенциями, а именно: 1) ключевые компетенции включают инвариантную и вариативную части: общеучебные умения и навыки образуют инвариантную (надпредметную) их часть, а предметные знания, умения, навыки являются вариативной их частью; 2) функциональная неоднородность общеучебных умений и навыков проявляется в том, что их соотнесенность со структурой деятельности, в которой имеют место мотивационно-целевой, ориентировочный, исполнительский и оценочно-результативный компоненты, позволяет выделить их методологические функции, доказывающие универсальность общеучебных умений: так, организационные умения выполняют базовую функцию, информационные умения выполняют ориентировочную функцию, интеллектуальные умения, тесно связанные с информационными умениями, выполняют собственно технологическую (обработка информации) функцию; коммуникативные умения выполняют показательную функцию в отношении качества (сформированности) всех групп общеучебных умений; 3) ключевые слова, раскрывающие суть реализации функций научного знания, показывают, что информационные умения соотносятся с описательной функцией, а интеллектуальные умения соотносятся с объяснительной функцией; предсказательная функция может реализовываться на основе информационных как ориентировочных умений и интеллектуальных как «технологических» умений в их взаимосвязи (т.е. предсказание может быть на уровне описания или объяснения, или же включает опору на обе функции и,

соответственно, на обе группы общеучебных умений); 4) ключевые компетенции в своей надпредметной части (в новых стандартах это отвечает метапредметным результатам) также соотносимы с соответствующими функциями научного знания. Упорядочивание, систематизация ключевых компетенций и общеучебных умений и навыков относительно функций научного знания позволяет рассматривать их как относительно устойчивое множество и основание для решения вопроса о преемственности образовательных стандартов первого и второго поколений.

К настоящему времени в науке и практике накоплен значительный инновационный потенциал не только для успешного развития страны в целом и ее важнейших институтов - экономики, образования, самой науки, искусства, технологий, но и для реализации «прорывных» проектов человечества. Однако менее всего человек имеет знаний о самом себе, несмотря на достижения наук о человеке - самопознание личности и общества никогда не было предметом обучения, воспитания, образования. Антропология рассматривает самопознание как потребность человечества и человека понять себя в целях культурной идентификации (Д.Ершова); с позиций социологии и информационного подхода с самопознанием субъекта связывают жизнеспособность общества. В начале 90-х гг. прошлого века Р.Ф.Абдеев писал о том, что «еще важнее значение самопознания субъекта, ибо жизнеспособность общества находится в прямой зависимости от самопознания. Объективная самооценка необходима для своевременного исправления ошибочного курса. На повестке дня – необходимость создания надежного механизма социального самопознания. Каждый индивидуум, объективно оценивая свои возможности и свое место в жизни, должен определить свою гражданскую позицию и целенаправленно трудиться на общее благо, на возрождение России».

Вероятно, человек в глубокой древности задумывался о себе и о своей жизни. Замечательную форму самопознания оставил нам Сократ: диалог, "жить, чтобы понять, что другой - это ты. И любить его", т.е. через общение, диалог прийти к себе. Таким образом, путь к себе - это всегда вдвоем, даже если ты - один. Диалогический характер познания и самопознания отмечал Мишель Монтень в работе «О трех видах общения»,

указывая на то, что каждый человек в течение своей жизни вступает в три вида общения: общение с книгой, с собеседником и с самим собой. Общение с книгой (чтение) диалогично дважды: как мысленное общение/взаимодействие с текстом и мысленный (или реальный) диалог с автором (в последнем случае – это общение с собеседником); диалог с собеседником (с Другим, с не-Я) – это широкий спектр речевого взаимодействия в виде беседы, диспута, дискуссии; и, наконец – общение с самим собой, которое однозначно определяется философами, психологами как внутренний, рефлексивный процесс, предполагающий мысленное раздвоение с вопросами и ответами самому себе, - то есть то, что мы называем *думаньем*. С процедурой думанья Д.С.Лихачев связывал высокую культуру мышления; созидательный характер самопознания отмечал Н.А.Бердяев: «Моя личность не есть готовая реальность, я созидаю свою личность, созидаю ее и тогда, когда познаю себя М.М.Бахтин, отмечая диалогическую сущность Слова как «самого чуткого социального феномена», писал, что «в сущности, Слово является двусторонним актом. Оно в равной степени определяется тем, чье оно, так и тем, для кого оно... В слове я оформляю себя с точки зрения другого, в конечном счете – с точки зрения коллектива». Поэтому самопознание – не только личностно значимый, но и социально-психологический акт, позволяющий «прийти к себе», осмыслить философию жизни – своей жизни.

Идея обучения самопознанию получила реальное воплощение в нашей работе со студентами педагогического вуза, с учителями, с руководителями образовательных учреждений в течение более чем двадцати лет и охватывает достаточно широкую географическую зону: г.г. Курск, Москва, Нижне- вартовск, Санкт-Петербург, а в последние годы – с обучающимися в системе профессионально-педагогической переподготовки кадров в Московском институте открытого образования (МИОО). Систематическая работа проводится на основе авторского курса «Самопознание: путь к себе» [7], который в свое время (1989-1990 г.г.) был разработан в русле академического проекта «Полифункциональная модель

образования в динамичном обществе» (руководители: академик В.А.Ядов, профессор Л.Н.Лесохина). В настоящее время программа «Самопознание...» является составной частью курса « Педагогика и новые педагогические технологии», а также авторского курса «Философия педагогики», который изучается в системе ППК.

В различных философских системах термин "рефлексия" имел различное содержание: философское значение понятия "рефлексия" развивалось в направлении изучения внешних, социальных влияний на внутреннее, психологическое - самопознание и самопонимание человека. Психологи отмечают, что, когда содержанием когнитивных представлений, познавательных действий рефлексирующего выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии - предметно-рефлексивные отношения.

В поликультурном мире, благоприятное развитие которого немыслимо без баланса интересов и ценностей, перед каждым культурным или этническим сообществом и, следовательно, перед каждым человеком, встает проблема идентификации, которая сущностно связана с самопознанием в социальном, культурном, профессионально-личностном плане. Н.Г.Козин отмечает, что идентификация «идентитет – продукт сознания, доросшего до высших форм самосознания, до осознания сущности своего «я» в истории, которое дается человеку через акты связывания и отождествления себя с коллективными сущностями своей локальной цивилизации, культуры, исторической эпохи» [8, с.37-38]. Ученый выделяет функции идентификации, подчеркивая, что: 1) «человек и его «я» - продукт социализации», осознает свою принадлежность к сообществу «посредством рефлексии, психического отражения коллективных связей (символическое средство объединения)»; 2) идентификация «способствует нахождению чему-то «нечто общему» в межличностном общении» - («человек преодолевает одиночество»); 3) «реализует потребность в осуществлении исторических корней, гарантирующих прочность и безопасность бытия. Сохранить идентичность – значит сохранить основы социальности, культуры»; 4) «идентичность

способствует становлению социально значимой ориентации, дающей возможность отождествлять себя с некими общепризнанными идеалами» [там же, с.38-39]. В свете сказанного важным представляется обучение самопознанию и рефлексии студентов педагогических вузов и тех, кто обучается в системе профессионально-педагогической переподготовки кадров, поскольку учитель, (воспитатель, педагог), решая образовательные задачи, включая задачу самопознания с помощью культурно-педагогического средства – содержания образования, создают в сознании обучающихся системные «ресурсы» коллективной и индивидуальной идентификации. Нами установлена закономерность о том, что самопознание повышает образовательный эффект обучения (1995г.).

Спецкурс «Самопознание: путь к себе» включает программу, хрестоматию, методические указания и рекомендации, диагностические материалы (тесты) и рассчитан на 24 часа. Программа имеет как самостоятельное, так и прикладное назначение. Практическая часть работы по самопознанию опирается на проведение самодиагностики слушателями методом тестирования с последующей самостоятельной обработкой данных и написанием эссе, и трех деловых игр вариативного содержания. Использование тестирования как метода научного исследования связано и с темой в курсе педагогики «Принципы и методы научного познания. Методы научно-педагогического исследования». Учителю, а тем более – руководителю, важно знать себя с психофизиологической стороны для самооценки адекватности поведения в той или иной ситуации, и понимать влияние своих психофизиологических особенностей на умение принимать решение для организации своего поведения в отношении коллег, учащихся – и вообще в отношениях с людьми. Деловые игры, используемые нами для целей самопознания, основаны на диалоге и различных видах рефлексии – индивидуальной, групповой, коллективной; в их осуществлении имеют место разные виды общения – с книгой, собеседником, с самим собой; они многофункциональны, т.е. имеют и прямое назначение (самопознание), и

помогают усилить практическую направленность психолого-педагогической подготовки; каждая из них и в совокупности позволяют «вытянуть» из содержания работы те смыслы, которые лежат в основе понимания «философии жизни». Проведение деловых игр опирается на открытые технологии "выбор", "диалог", "ассоциации и композиции", "театр", "проект".

При всей эффективности деловых игр в обучении самопознанию, ведущая роль в этом процессе остается за самодиагностикой, - во всяком случае, результаты, полученные слушателями путем самотестирования, производят на них наиболее сильное впечатление, и эта сила эмоций, подкрепленная числовыми значениями существенных показателей биометрического и социометрического содержания, заставляет каждого из них посмотреть на себя другими глазами. В последнее время отмечена тенденция к повышению результатов по шкале самоинтереса (в группах низкий показатель встречался у 75%-80% слушателей, и это вызывает нескрываемое удивление у самих слушателей), - а с другой стороны подтверждает мысль о том, что интерес к самому себе не рассматривался как достойный серьезного внимания человека и общества. Следует отметить, что у руководителей школ более выровнены как биометрические, так и социометрические показатели, которые при критической самооценке, изложенной в эссе, свидетельствуют о четком понимании ими цели предстоящей деятельности и самореализации.

Литература.

1. Скаткин М.Н. О принципах обучения в советской школе // Советская педагогика. №1.
2. Зорина Л.Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. - М., 1978.
3. Перминова Л.М. Логико-дидактический подход в обучении // Педагогика. 2004. №1.
4. Николаева Л.Н., Перминова Л.М. Формирование общеучебных умений и навыков: логико-дидактический подход // Педагогика. 2009. № 2.
5. Перминова Л.М. Дидактическая взаимосвязь образовательных стандартов первого и второго поколений // Педагогика. 2010. № 4.
6. Перминова Л.М. О дидактическом принципе научности // Педагогика. 2010. № 9.
7. Перминова Л.М. Инновационная функция самопознания в образовательном процессе // Инновации в образовании. 2011. № 8.

8. Козин Н.Г. Идентификация. История. Человек // Вопросы философии. 2011. № 1.

Сведения об авторе. Перминова Людмила Михайловна - доктор педагогических наук, профессор кафедры управления персоналом, Московский институт открытого образования. Контактный тел.: 8 (495) 318 - 7014; 8 (903) 710-1483. E mail: lum1030@yandex.ru