

Интернет-журнал «Наукovedение» ISSN 2223-5167 <http://naukovedenie.ru/>
Выпуск 6 (25) 2014 ноябрь – декабрь <http://naukovedenie.ru/index.php?p=issue-6-14>
URL статьи: <http://naukovedenie.ru/PDF/71PVN614.pdf>
DOI: 10.15862/71PVN614 (<http://dx.doi.org/10.15862/71PVN614>)

УДК 37.022

Колодяжная Татьяна Павловна
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»
Россия, Ростов-на-Дону¹
Кандидат педагогических наук, доцент
E-Mail: koloduaznauatiana@mail.ru

Развитие представлений об «открытых системах обучения»

Аннотация. В данной статье представлен анализ актуальных направлений современной педагогики - "открытые" образовательные системы, просматриваются истоки их появления и дальнейшие перспективы существования и развития. Дается авторская интерпретация педагогического наследия Руссо и Толстого - двух педагогов-гуманистов, чьи идеи, содержат богатейший материал для творческого развития и реализации в современных условиях.

Особое внимание обращено к истории появления идей личностно-ориентированного образования.

Также, в данной работе прослеживается и анализируется эволюция трех принципов "открытых" образовательных систем.

Ключевые слова: Педагогика, открытые системы, идеи гуманизма в образовании и воспитании, образовательные системы, свобода выбора в педагогике, дидактическая система, «открытое» обучение.

Ссылка для цитирования этой статьи:

Колодяжная Т.П. Развитие представлений об «открытых системах обучения» // Развитие представлений об «открытых системах обучения» «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2014. № 6 <http://naukovedenie.ru/PDF/71PVN614.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/71PVN614

¹ 344006, г.Ростов-на-Дону, ул.Большая Садовая, 105/42

Одна из ведущих тенденций в развитии современной педагогической науки - тенденция к фундаментализации и теоретизации. Она проявляется, в частности, в использовании сравнительно-исторического метода при анализе новых концепций воспитания и образования. Интересный аспект рассмотрения современных концепций личностно-ориентированного образования, - отслеживание диалектики, преломления, интерпретации в них педагогического наследия Руссо и Толстого - двух педагогов-гуманистов, чьи идеи, несмотря на кажущуюся простоту и изученность, на самом деле содержат богатейший материал для вдумчивого исследования, творческого развития и реализации в современных условиях.

Одно из наиболее актуальных направлений современной педагогики - "открытые" образовательные системы, их истоки и перспективы. Обращение к истории развития идей личностно-ориентированного образования позволяет выделить три основных принципа "открытых" образовательных систем:

1. *Принцип отсутствия жестких границ, отделяющих образование от культурной и природной среды;*
2. *Принцип гибкой внутренней структуры, вариативности образования;*
3. *Принцип личностно-смысловой наполненности содержания образования.*

Остановимся более подробно на каждом из выделенных принципов, проследив их эволюцию.

Требование максимальной "прозрачности" границ между образованием, природой и культурой продиктовано пониманием того, что любая жесткая регламентация ограничивает личностную свободу. Одним из первых на необходимость преодоления преграды, отделяющей образование от жизни, указал Руссо. Не случайно он предлагает проводить обучение на лоне природы, отрицает любое насилие над ребенком, отказывается от однозначных программ обучения. Для него образование должно быть "открыто" в природу. Образование должно быть естественным. Никакое искусственное, отгороженное от "живой жизни" знание не заменит непосредственного общения с миром: "Не нужно иной книги, кроме мира, не нужно иного наставления, кроме фактов"(8, 254). В книжном знании педагог видит только вред, потому что "читающий ребенок не думает, он только и делает, что читает; он не учится, а учит слова".(8, 254) Важнейшая задача, стоящая перед педагогами и наставниками, - научить детей быть внимательными к явлениям природы. Ж.-Ж.Руссо подчеркивает приоритетность эмоционально-чувственного, эмпирического восприятия по сравнению с рассудочным анализом. Природа - самый главный и самый талантливый учитель. "Постоянные упражнения, предоставленные ... руководству одной природы, укрепляя тело, не только не притупляют ум, но, напротив, развивают в нас тот вид разума, который единственно доступен для первого возраста и больше всего необходим для какого бы то ни было возраста. Они дают нам умение пользоваться своими силами, распознавать отношение нашего тела к телам окружающим, пользоваться естественными орудиями, которые в нашей власти и пригодны для наших органов. Что можно сравнить с глупостью ребенка, которого воспитывали вечно в комнате и на глазах матери и который, не зная, что такое тяжесть и сопротивление, хочет вырвать огромное дерево или поднять скалу?"(80, 246) Умозрительные знания лишают ребенка возможности самостоятельно понять свое место в мире, выработать определенное, собственное отношение ко всему, что его окружает. "Первая наука ребенка - это род экспериментальной физики, относящейся к его самосохранению, а его отвлекают занятиями умозрительными, даже прежде чем он разужнает свое место в здешнем мире. Пока его органы, нежные и гибкие, могут принаравливаются к телам, на которые они должны действовать, пока чувства его еще чисты и не знают обмана, в это самое время и нужно учиться распознавать чувственно воспринимаемые отношения, существующие между нами и вещами. Так как все проникающее в человеческий

разум идет туда путем чувства, то превая стадия в развитии разума - это разумение чувственное; оно и служит основанием для разумения умственного: первые наши учителя философии - это наши ноги, руки, глаза. Заменить все это книгами не значит учить нас рассуждать; это значит учить нас пользоваться чужим разумом, учить нас много верить и ничего никогда не знать" (11, 246). Исходя из логики Ж.-Ж.Руссо, за деятельностью тела следует деятельность ума. Такая последовательность соответствует природе ребенка и логике его развития. Потребность в знаниях рождается "от естественного для человека любопытства по отношению ко всему" (11, 253).

Учитель должен не указывать, что ребенок должен изучать, а следить за тем, чтобы процесс обучения был открытым, непосредственно связанным с жизненными впечатлениями воспитанника, обусловленным жизнью окружающей его природы. Учитель лишь задает направление детской любознательности по отношению к внешнему миру. Образование востребуется самим ребенком. "Во всем, что он увидит, во всем, что станет делать, он захочет узнать все, он захочет дойти до корня; он ничего не станет допускать в виде предположения и откажется учиться тому, что требует предварительных познаний, которых у него нет еще; если он увидит, как делают пружину, ему захочется знать, как извлекли из рудника железо; если он увидит, как собирают составные части сундука, ему захочется знать, как было срублено дерево" (6, 264). Он обращается к книжной мудрости только тогда, когда чувствует необходимость найти в ней ответы на вопросы о своих отношениях с внешним миром, своем месте в нем.

Осмысление своего места в мире природы закладывает основы общественного сознания. Представления об общественном долге не навязываются как неоспоримый авторитет, не предлагаются в качестве готовых и непререкаемых истин, а приобретаются естественным путем: "Что остается нам делать, после того как мы осмотрели все окружающее? Остается обратить в свою пользу все, что можем присвоить себе, и воспользоваться своей любознательностью в видах своего благосостояния. Доселе мы запасались всякого рода орудиями, не зная, которые из них нам пригодятся. Наши орудия, бесполезные для нас, быть может, пригодятся другим; а может быть, и нам, в свою очередь, понадобятся чужие орудия. Таким образом, мы все выиграем от этой мены; но, чтобы произвести ее, нужно знать взаимные нужды, нужно, чтобы каждый знал, что имеют другие для его употребления и что он может предложить им взамен... Человек, который желал бы смотреть на себя как на существо изолированное, ни от чего не зависящее и удовлетворяющее самого себя, неизменно был бы существом несчастным. Ему даже невозможно было бы существовать; находя всю землю покрытой "твоим" и "моим" и не имея

ничего своего, кроме тела, откуда он возьмет средства для существования? Выходя из естественного существования, мы этим самым принуждаем и ближних своих к тому же; никто не может пребывать в нем наперекор другим; желать оставаться в нем при невозможности это сделать - это все равно что выйти из него, ибо первый закон природы - это закон самосохранения. Таким образом мало-помалу образуются в уме ребенка идеи об общественных отношениях". (8, 264-265)

В основе нравственных уроков также лежит непосредственный опыт, поэтому Ж.-Ж.Руссо призывает учителей облекать "уроки молодым людям в форму поступков, а не речей; пусть они не учат по книгам того, чему может научить опыт" (8, 291).

Таким образом, для Ж.-Ж.Руссо обучение должно быть следствием непосредственного знакомства ребенка с окружающим миром. Оно востребуется самим ребенком, а не предлагается как данность самим учителем. Стремление к знаниям - это результат пробужденной любознательности. Ребенок обращается к книжной мудрости только тогда, когда чувствует необходимость найти ответы на вопросы о своих отношениях с внешним

миром, о своем месте в нем. "Разомкнутость" системы образования, ее обращенность к природному миру - залог продуктивности и соответствия интересам и характеру ученика.

Развивая идеи Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстой вводит понятие "бессознательного образования", которое получается "дома, на работе, на улице", то есть в результате прямой включенности в жизнь своей Среды: "Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице или в школе, то вы видите жизнерадостное, любознательное существо с улыбкой и в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха, скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на два эти состояния, чтобы решить, какое из них выгодно для развития ребенка".(5, 62) Главный недостаток образовательных систем он видит в том, что школы устроены не так, чтобы детям удобно было учиться, а так, чтобы учителям было удобно учить. Подобные наблюдения приводят педагога к выводу, что "принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса". Быстро меняющийся мир мешает передаче старого опыта как истины в последней инстанции. В таких условиях ученики самостоятельно, исходя из собственных контактов с окружающей жизнью, вырабатывают правила своего учения. Их не могут удовлетворить раз и навсегда утвержденные программы обучения. "Мы не только, - пишет Л.Н.Толстой, - не признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, что нужно для совершенствования человека, но убеждены, что ежели бы знание это было у человечества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что знание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания, как невозможно лишать его этого нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую возведет его следующий шаг истории. Наше мнимое знание законов добра и зла и на основании их деятельность на молодое поколение есть большей частью противодействие развитию нового сознания, не выработанного еще нашим поколением, а вырабатывающегося в молодом поколении, есть препятствие, а не пособие образованию"(13, 69-70). Под свободным образованием Л.Н.Толстой понимает инстинктивное образование, поскольку ребенок сам определяет, какое образование ему необходимо. Он безошибочно выбирает именно то образование, которое непосредственно связано с жизнью, а не пытается уложить сознание учеников прокрустово ложе догм, однозначных представлений, теоретических построений, далеких от потребностей и опыта детей. Воспитатель не должен "окружать своего питомца непроницаемой стеной от влияния мира"(1, 207). Беда современной школы, по Л.Н.Толстому, состоит в том, что она отгорожена от внешнего мира "китайской стеной книжной мудрости, сквозь которую пропускается жизненное образовательное влияние лишь настолько, насколько это нравится воспитателям"(13, 207).

Таким образом, для Л.Н.Толстого подлинное образование должно быть бессознательным, интуитивным, ориентированным на непосредственный контакт ученика с окружающим его миром. "Школа думала, что без участия жизни она может давать знания ученикам, но такое знание могло быть воспринимаемо только одним путем - памятью. Так учились и буквы, и склады, и процесс чтения, и история, и география и даже математика. Ежели оставалось у нас что-либо в голове из выученных букв, то только потому, что формам линий и сочетанием их мы научились из жизни. Ежели оставалось что-нибудь из выученного наизусть, то только потому, что мы узнавали человеческое слово, которому мы научились из жизни. Ежели помнишь что из истории, то только потому, что узнал из жизни, что такое царь, что такое народ, что такое война. Ежели помнишь таблицу умножения, то только потому, что в жизни научился считать бабки. Жизнь бессознательным путем дает понятия, школа сознательным путем приводит их в гармонию и систему. Идеал выгоднейших условий для образования

составляет соразмерность приобретения знаний из жизни и классификации их в школе"(15, 234). Эту же мысль Л.Н.Толстой формулирует как закон: "Главное средство для приобретения знания есть непосредственное отношение к явлениям жизни. Непосредственное отношение к явлениям жизни требует полной свободы. Школа, учитель, книга суть такие же явления жизни, как и родительский дом, работа, лес и небо. Для того чтобы в школе приобреталось наибольшее число знаний, пусть отношение учеников к школе, учителю, к книге, будут так же свободны, как и отношения этих учеников к природе и ко всем жизненным явлениям"(15, 236).

Л.Н.Толстой говорит о воспитательном потенциале жизни в любых ее проявлениях. Ученик должен чувствовать себя частицей единого и слаженного природного организма, жить в согласии со всем миром. Один из программных толстовских героев - Платон Каратаев, носитель "роевого сознания" и народной мудрости, - видит смысл бытия в радостном ощущении слияния с миром, в любовном сосуществовании со всем, с чем сводила его жизнь. Только бескорыстная, всепоглощающая любовь к земному миру может быть основой для развития и образования личности. Встреча с Каратаевым стала судьбоносной для Пьера. Будучи высоконравственным, склонным к рефлексии человеком, молодой граф Безухов все же не может разгадать тайну бытия. Книжная мудрость не спасает от разочарования, не помогает спасти веру в гармонию мира. Только философия Платона Каратаева, уверенного, что "жизнь есть Бог", позволяет Пьеру приобщиться "к простоте, добру и правде".

Значит, жизнь обладает огромными воспитательными и дидактическими возможностями. Абстрактное теоретизирование иссушает человеческую душу, искажает восприятие мира, упрощает сложные и неоднозначные отношения между личностью и космосом. Для того чтобы видеть "великое, вечное и бесконечное во всем", не нужна "умственная зрительная труба; необходимо просто созерцать вокруг себя вечно изменяющуюся, вечно великую, непостижимую и бесконечную жизнь"(16, т 4, 157). Эта "непостижимая и бесконечная жизнь" и является важнейшим, определяющим, системообразующим фактором образовательного процесса.

"Природное" образование Ж.-Ж.Руссо и "бессознательное" образование Л.Н.Толстого находят творческое развитие в современных личностно-ориентированных образовательных системах. Но в них речь идет уже не только о погружении образования в жизнь природы, но и в жизнь культуры. Преодолевая негативную традицию, укоренившуюся в советской школе и основанную на желании как можно быстрее человека природного превратить в человека социального, современные образовательные теории утверждают мысль о том, что "человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру и творя ее"(3, 14). "Культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности"(2, 14), поэтому процесс образования "открыт" не только природе и социуму, но прежде всего - культуре.

Новая цель образования - формирование человека культуры (Е.В.Бондаревская). Основопологающее свойство такой личности - способность к культурной идентификации, то есть "осознанию своей принадлежности к определенной культуре"(2, 18), способность к сохранению и воспроизводству ценностей национальной и мировой культуры в творческой жизнедеятельности. Поскольку в настоящее время происходит, к сожалению, не восстановление, а разрушение национальной культуры, фундаментальной задачей образования становится воспитание подлинных граждан своей страны, способных не только к сохранению, но и к приумножению ценностей отечественной культуры. Для этого необходимо, чтобы образование было "включено" в культуру, моделировало основные этапы истории культуры, позволяло учащимся "проживать" культуру разных эпох, вступать с ней в открытый, творческий диалог, чувствовать себя не только сопричастным культуре, но ее со-творцом. Для достижения этого предлагается несколько путей:

- развитие в каждом ребенке исторической памяти, гражданских и нравственных чувств;
- формирование национального самосознания;
- формирование нравственных оснований и умений, необходимых для воспроизводства различных элементов русской культуры в жизнедеятельности учащихся в школе, семье, окружающей жизни.

По словам Е.В.Бондаревской, новое качество личностно-ориентированного образования определяется принципом культуросообразности. "Это означает, что культурное ядро содержания воспитания должны составлять универсальные общечеловеческие, общенациональные и региональные ценности культуры"(2, 20). Система образования не навязывает те или иные ценности, а создает условия для их узнавания, понимания, выбора. В образовании предполагается создание различных культурных сред, где осуществляется развитие ребенка и приобретение им опыта культуросообразного поведения. Такое образование создает внутри себя целостный образ культуры, моделирует культуру, соединяет общую картину жизни с общей картиной культуры. Образование рассматривается как часть культуры, которая и питается ею, и влияет на ее сохранение и развитие через человека.

Второй принцип - принцип гибкой внутренней структуры образования - обеспечивает не только формирование целостной картины мира, но и индивидуально-личностный подход, учитывающий потребности и возможности каждого ребенка. Ж.-Ж.Руссо был убежден, что воспитание и образование ребенка должно осуществляться сообразно с природой воспитанника и его возрастными особенностями. Каждый ребенок приносит с собой в жизнь особый темперамент, который определяет его способности и характер и который следует изменять и развивать. Ж.-Ж.Руссо не принимал схоластической школы, основанной на зубрежке и жесткой дисциплине. Требуя уважения к личности ребенка, педагог подчеркивал необходимость знания и учета индивидуальных склонностей в работе с детьми.

Система образования не должна базироваться на механистической передаче знаниевой информации, образование не должно быть схоластичным. Процесс обучения не должен начинаться с развития интеллекта, потому что предпосылкой мышления служат чувства. Гибкость и диалектичность системы, по Ж.-Ж.Руссо, проявляется не в том, чтобы "преподать ем (ребенку) науки: нужно лишь зародить в нем вкус, чтобы он полюбил их, и дать ему методы, чтобы он мог изучать, когда вкус этот лучше разовьется. В этом, без сомнения, состоит основной принцип всякого хорошего воспитания"(8, 255). Интерес к познанию мира поддерживается не принуждением, а "непременно удовольствием или желанием". Это означает, что воспитатель всегда должен быть готов к тому, чтобы поменять характер и методы обучения в зависимости от настроения и состояния ребенка. Обучение не должно утомлять воспитанника или доводить его до скуки. Не преподаватель избирает объекты изучения, а сам ученик. Цель наставника, а значит, и всей системы обучения не в том, чтобы передать как можно больше знаний, а в том, чтобы научить приобретать знание в случае необходимости, "ценить его как раз во столько, сколько оно стоит, и любить истину выше всего"(6, 272)

Итак, направление развития чувств и разума ребенка должно соответствовать его склонностям. В этом процессе не может быть предписаний и однозначных рецептов. Образование должно быть гибким и вариативным.

Подобно Ж.-Ж.Руссо, Л.Н.Толстой не мог согласиться с формализмом и однозначностью в работе школы. Идеальную школу он видел прежде всего творческой лабораторией. На этом принципе была основана работа Яснополянской школы, сочетавшей творческий поиск учителей с правом учеников на свободный выбор содержания обучения. Учебный план был составлен с учетом того, что ученики должны были получать широкий круг

знаний. Толстой не хотел ограничиваться элементарным образованием. В школе изучались 12 предметов: чтение механическое и постепенное; письмо; каллиграфия; грамматика; священная история; русская история; рисование; черчение; пение; математика; беседы из естественных наук; закон божий.

Целью учебной деятельности в школе Толстой считал развитие личности и возникновение "воображения, творчества, соображения", которым придавалось решающее значение в познавательной и личностной сфере ребенка. В связи с этим учебные занятия не представляли собой застывшей системы организации учебного процесса. Толстой подчеркивал, что нельзя преждевременно вмешиваться в жизнь детей, необходимый порядок должен складываться естественным путем, когда сами ученики поймут, что "нужно подчиняться известным условиям, для того чтобы учиться". Первое время не соблюдалось даже расписание уроков. Учитель мог начать урок арифметики, а затем перейти к геометрии; уроки священной истории иногда заканчивались грамматикой.

Защищая принцип свободы в воспитании детей, Толстой не принимал никакого принудительного влияния на учеников. С собой учащиеся в школу ничего не несли: ни книг, ни тетрадок. Уроков им на дом не задавали. Никакого урока, пройденного вчера, они не обязаны были помнить сегодня. Ученика не должна тяготить мысль о предстоящем уроке. Он несет в школу только свою восприимчивую натуру и уверенность, что в школе нынче будет так же весело, как вчера. Ученик не должен думать о классе, пока не начнется урок. Выговор за опоздание не делалось. Ученик мог покинуть школу, не дождавшись окончания уроков.

Предметы и способы преподавания определялись удовольствием учащихся. Только тот способ преподавания считался верным, которым были довольны ученики. Составленные на неделю планы занятий могли изменяться в соответствии с желаниями учеников. Здесь не обходилось без крайностей. Так, например, ученики не принимали занятий грамматики, истории, географии. Это привело Толстого к выводу о том, что до университета нет никакой необходимости в преподавании истории и географии: "До университета я не только не вижу никакой необходимости, я вижу большой вред в преподавании истории и географии". Против обучения географии толстой всерьез приводил довод, который может показаться анекдотическим: "Когда Митрофанушку принуждали учиться географии, то его матушка сказала: зачем учить все земли? Кучер доведет, куда будет нужно. Сильнее никогда ничего не было сказано против географии, и все ученые мира не в состоянии ничего ответить против такого несокрушимого довода. Я говорю совершенно серьезно"(18, 167).

Итак, принцип свободы выбора распространялся на все стороны обучения: организацию, содержание, методику преподавания. В организационных вопросах осуществление данного принципа означало, что решение идти или не идти в школу, слушать или не слушать учителя зависело от самих учеников. Порядок и дисциплина могут установиться только как следствие естественного желания учиться и продвигаться вперед.

В отношении выбора предмета обучения Л.Н.Толстой писал, что не заставлял ребенка учить азбуку, когда тому этого не хотелось. Руководствуясь изучением потребностей учащегося, он представлял им право выбора предмета обучения. Школа, по мнению Л.Н.Толстого, "не должна считать ни одну науку, ни целый свод наук необходимыми, а должна преподавать те знания, которыми владеет, предоставляя учащимся право воспринимать или не воспринимать их"(13, 230). Образцом антиобразования Л.Н.Толстой считал университетскую систему. "В этих заведениях все придумано так, чтобы ученик под угрозой наказания принимал на себя в образовании тот воспитательный элемент и усвоил те верования, те убеждения и тот характер, который нужен учредителям заведения. Принудительный воспитательный элемент, который состоит в исключительном выборе одного круга наук и в угрозе наказания, столь же силен и очевиден для серьезного наблюдателя, как и в том заведении с телесными наказаниями,

которое поверхностные наблюдатели ставят в противоположность университетам"(13, 228-229).

Отказываясь от жесткой и неоспоримой программы обучения, Л.Н.Толстой готов предоставить "всем людям, чувствующим призвание к сообщению знаний, читать те уроки и лекции, какие они могут"(13, 230). Залог успеха при данном подходе - творчество и "зараженность" предметом самих учителей: "Ежели эти учителя будут в состоянии сделать свои уроки занимательными, уроки эти будут полезны, несмотря на свою кажущуюся несоответственность и случайность. Я не верю в возможность теоретически придуманного гармонического свода наук, но верю в то, что каждая наука, при свободном ее преподавании, гармонически укладывается в свод знаний каждого человека. Скажут, может быть, что при такой случайности программы могут войти в курс бесполезные, даже вредные науки и что многие науки невозможно будет преподавать, потому что ученики недостаточно для них приготовлены. На это отвечу, во-первых, что вредных и бесполезных наук нет для кого бы то ни было и что есть здравый смысл и потребность учеников, которые при свободе учения не допустят бесполезные и вредные науки, если бы такие были; во-вторых, что подготовленные ученики нужны для дурного учителя, для хорошего же легче начинать алгебру или аналитическую геометрию с учеником, плохо знающим ее, легче читать среднюю историю ученикам, не учившим наизусть древней"(18, 230-231). Реализация идеи свободы выбора преобразует облик школы, обновляет ее атмосферу, поселяет в ней дух творчества и свободного, взаимообогащающего общения: "Итак, чем же будет школа при невмешательстве в воспитание? Всесторонней и самой разнообразной деятельностью одного человека на другого с целью передачи знаний, не принуждая учащегося ни прямо насильственно, ни дипломатически воспринимать то, что нам хочется. Школа не будет, может быть, школой, как мы ее понимаем... она, может быть, будет раек, театр, библиотека, музей, беседа, - свод наук, программы, может быть, везде сложатся совсем другие"(13, 232).

Гибкая внутренняя структура образования, декларируемая Ж.Ж.Руссо и Л.Н.Толстым, становится сущностной характеристикой гуманистической педагогики. Свобода личности в образовании понимается как самостоятельный выбор приоритетов и образовательных маршрутов. Индивидуально-личностный подход, учет способностей и склонностей ребенка являются неперемными условиями существования личностно-ориентированной дидактической системы, исходный пункт которой - признание уникальности каждой личности. Развивая идеи Ж.Ж.Руссо о преимущественном следовании внутренней природе ребенка, Е.В.Бондаревская пишет о необходимости на каждой возрастной ступени учитывать возможности и потребности развития ребенка в контексте культуры. Системообразующим фактором действия культурологических личностно-ориентированных систем обучения является возможность свободного самоопределения, выбора образовательных программ. Индивидуально-личностный подход предполагает признание уникальности каждой личности и создания условий для развития ее творческого потенциала. Поскольку эпицентром образования в личностно-ориентированной школе является ученик, в ней "применяются технологии дифференцированного и индивидуализированного обучения, используются методики опережающего, развивающего и коррекционного обучения. Учебные программы отличаются вариативностью, что создает условия для свободного выбора содержания обучения и способов образования. Особое внимание уделяется развитию у учащихся культурологического и исторического мышления, проблемному видению и познанию мира, интеграции знаний в целостную систему. Эта школа духовно-практической ориентации, которая помогает ребенку не только обрести систему духовных ценностей, но и подготовиться к жизни в конкретно-историческом социо-культурном пространстве"(9, 24).

Гибкость такой образовательной системы проявляется и в зависимости содержания образования и технологий обучения от возрастных особенностей ребенка. Развивая мысль Ж.-

Ж.Руссо о преимущественном следовании внутренней природе воспитанника, личностно-ориентированное образование культурологического типа (Е.В.Бондаревская) предполагает на каждой возрастной ступени учитывать возможности и потребности развития ребенка в контексте культуры: от чувственного познания жизни и узнавания ценностей культуры, эстетического и нравственного сопереживания в младшем школьном возрасте через включение подростка в ситуации выбора ценностей, их осмысление, нравственно-мотивированное отношение в подростковом возрасте к теоретической подготовке в сфере гуманитарных наук, диалогу с культурой, интеграции знаний в целостную картину мира, культурной рефлексии на старшей ступени; от развивающего обучения к проблемному, а затем - к рефлексивно-творческому. То есть, работа с той или иной возрастной категорией требует выбора соответствующего содержания обучения и адекватных ему технологий. Таким образом, системообразующим фактором действия культурологических личностно-ориентированных систем обучения является возможность свободного самоопределения, выбора образовательных программ.

Идея подвижности, вариативности, субъективности образования находит отражение и в психолого-педагогической концепции личностно-ориентированного обучения И.С.Якиманской. Принцип субъективности образования реализуется в ряде дидактических требований к содержанию личностно-ориентированного образовательного процесса:

- учебный материал должен выявлять содержание субъективного опыта ученика;
- в ходе обучения должно обеспечиваться согласование опыта ученика с научными знаниями, получаемыми на уроках;
- возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- возможность выбора при выполнении заданий, решении задач;
- самостоятельный выбор наиболее значимых для ученика способов проработки учебного материала;
- контроль и оценка не только результата, но и процесса учения;
- обеспечение построения, реализации, рефлексии, оценки учения как субъектной деятельности.

По мнению исследовательницы, для развития и самореализации ребенка необходима разнообразная по содержанию образовательная среда. Утверждается закономерность и целесообразность изменения вектора образовательного движения: не от педагогических воздействий к ученику, а от ученика - к условиям его обучения, что отражено в учебных программах, характеризующихся следующими чертами:

- учитель должен располагать дидактическим материалом, варьирующим вид и форму репрезентации учебного заведения, а ученик иметь свободу выбора задания;
- выявление отношения ученика к знанию, учению; избирательности ученика к предметному содержанию знаний, характер его проявления, устойчивости;
- построение урока, направленного на создание условий самореализации, самостоятельности каждого ученика; на раскрытие и максимальное использование субъектного опыта ребенка; на стимулирование учеников к использованию разнообразных способов выполнения заданий; на применение активных форм общения.

Преодоление технократического подхода к обучению возможно, по словам В.В.Серикова (14), через "открытое" обучение, дающее возможность выбора предметного состава, содержания, форм и методов обучения, способов общения учителей и учеников. "Личностная ориентация образования предполагает делегирование ребенку неизмеримо большего объема дидактических функций... в том числе и допуск учащихся в такие "святыни" мира взрослых, государственной педагогики, как целеполагание, отбор содержания, оценка результатов"(129, 76).

Таким образом, гибкость дидактической системы, декларируемая педагогией Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстого, востребована личностно-ориентированным образованием как непереносимое условие превращения ученика в инициатора и творца процесса собственного учения.

Третий принцип - принцип личностно-смысловой наполненности содержания образования - предполагает его ориентацию на личность ученика, его интеллектуальные и эмоциональные запросы. Единственным двигателем, который ведет верно и далеко, Ж.-Ж.Руссо называет непосредственный интерес воспитанника - ведущий мотив учения. Основу процесса обучения должно составлять то, что затрагивает душу и ум ребенка, касается его жизненных проблем, его самоопределения в мире: "Надлежит знать не то, что есть, но только то, что полезно"(80, 253) Жажда знаний рождается из естественного любопытства по отношению ко всему, что заинтересовало ребенка. "Чтобы его сильно поражала какая-нибудь осязательная истина, - подчеркивает Ж.-Ж.Руссо, - для этого нужно, чтобы она несколько дней тревожила его, прежде чем он ее откроет"(6, 254). Преподаватель должен "входить" в идеи детей, тогда он не станет "набивать голову их лишь нелепостями и заблуждениями"(8, 254). "Наглядно знакомя ребенка с произведениями природы и искусства, возбуждая его любознательность и следуя за ним, куда она влечет его, мы имеем возможность изучить его вкусы, наклонности, стремления, и подметить первый проблеск его дарования, если у него действительно есть дарование"(8, 267).

Содержание обучения ставится в прямую зависимость от интереса ребенка. Благодаря этому достигается главная цель любого образовательного процесса - знания воспринимаются как насущная необходимость, становятся востребованными. Обучение, связанное с личностными смыслами ребенка, исключает всякий элемент авторитарности.

Принимая идеи Ж.-Ж.Руссо об активизации личностных смыслов в образовании, Л.Н.Толстой говорит уже не только о любознательности как стимуле к обучению, но и о необходимости проживания учебных проблем как жизненных. Готовые истины, преподносимые учителями и получаемые учениками без всяких усилий, делают учеников равнодушными и пассивными. По мнению Л.Н.Толстого, природа человеческая не принимает на веру обобщения, сделанные кем-то другим, ей требуется пройти весь путь, от наблюдений к обобщениям, самостоятельно. Вести учеников к знаниям лучше всего постепенно, расставляя на пути "приманки для воображения, а не рассказывать, что есть там, куда они должны прийти".(15, 36) "Возбуждение интереса в ученике", "непринужденность и естественность учения" Л.Н.Толстой основным и единственным критерием "хорошего и дурного учения". Задача учителя создавать такие ситуации, в которых возникает потребность в приобретении знаний.

Современные концепции образования, наследуя лучший опыт педагогики прошлого, освобождают образование от тоталитарных механизмов, при действии которых личностные смыслы, как и личностное существование, не учитывались в обучении. Содержание образования зависело не от личностных запросов, а от государственной идеологии. Основные постулаты гуманистической педагогики Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстого игнорировались или искажались. В настоящее время ученые исходят из того, что образование невозможно без

обращения к личности. Развитие идей Ж.-Ж.Руссо и Л.Н.Толстого состоит в том, что личностная наполненность содержания образования понимается уже не только как ориентация на интересы ребенка, но и как создание условий, необходимых для личностного становления и самореализации. Изменяется мотивация обучения и приобретения знаний, которые понимаются как средство самоутверждения. В.В.Сериков вводит понятие субъективации: "Это не только оценка личностной значимости объективно существующего предмета, но и осознание себя самого субъектом, личностью"(14, 107). По мнению ученого, "эффективность усвоения... собственно предметного содержания возрастает благодаря тому, что это содержание обретает качественно новый личностный смысл, выступает как содержание и среда становления личностного опыта индивида"(14, 7). В.В.Сериков определяет педагогическую реальность как приобщение человека прежде всего к смыслу, а не только к знанию. Это возможно только при активном соучастии ученика в учебном процессе, который затрагивает жизненные проблемы и жизненный опыт обучающихся. Основу личностно-ориентированного образования составляет "такой способ усвоения содержания образования субъектом, при котором происходит своеобразное "снятие" объективного значения материала и выявление в нем субъективного смысла, личностно утверждаемых ценностей"(14, 10). Построение образовательного процесса невозможно без учета "личностного жизнепроявления человека", без отбора таких видов учебной деятельности, выполнение которых актуализирует "жизненно-смысловые функции человека". Любая учебная задача должна проживаться как жизненная проблема, поэтому в процессе обучения невозможно изначальная заданность. Социально-культурный опыт должен соединяться с личностным, макромир и микромир личности должны стать взаимопроницаемыми. При этом личностный опыт как компонент содержания образования отличается своеобразием: "Состав и структура этого опыта не продиктованы всецело материалом изучаемого предмета, а обусловлены внутренними коллизиями личностного развития субъектов учебного процесса. Овладение этим опытом выражается не в предметных знаниях и умениях, а в форме личностных мировоззренческих диспозиций, ценностных ориентации, в известной мере выстраданных личностью жизненных смыслов, ставших неотъемлемой сутью ее Я-концепции. Личностный опыт в отличие от когнитивного, операционного и др. не просто опосредуется другой личностью (личностью педагога), а интегрируется и определяется взаимодействием личностей. Это, можно сказать, опыт презентации себя в другом и включение другого в свое Я-бытие. Личностный опыт выступает для формирующегося субъекта как структура жизненных смыслов, своего рода правил самоорганизации своего внутреннего мира"(15, 35).

Таким образом, на рубеже двух тысячелетий "на смену поверхностно-предметному освоению мира приходит глубинно-смысловое постижение мироздания человеком как субъектом космогенеза" (5, 37). В .В .Сериковым личностно-смысловая наполненность содержания образования понимается как овладение особым видом жизненно важного опыта - опыта быть личностью, становление личностных функций:

- избирательной (выбор ценностей и стиля жизни);
- опосредующей (по отношению к воздействию внешнего мира);
- критической (отношение к предлагаемым извне ценностям);
- функции волевой саморегуляции, рефлексивной, смыслотворческой;
- ориентирующей (построение субъективной картины мира);
- функции ответственности за свой выбор;
- функции обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творческого преобразования, самореализации;

- функции предотвращения редукции жизнедеятельности до утилитарных целей и потребностей.

Личностный опыт - "это переживание смысла, своего рода включенности данного предмета, деятельности в контекст жизнедеятельности личности, это объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого"(14, 80). В этом определении обозначена логика превращения объективного учебного материала в субъективный опыт, наполнения объективной информацией жизненными смыслами, установления связи между макромиром и микромиром, внешней средой и внутренним миром человека.

Таким образом, мы проследили эволюцию трех принципов "открытых" образовательных систем:

- принцип отсутствия жестких границ, отделяющих образование от культурной и природной среды, понимается у Ж.-Ж.Руссо как естественное образование на лоне природы, гармоничное образование -как часть природной гармонии; Л.Н.Толстой вводит понятие "бессознательного" образования как образования через прямую включенность в жизнь, доверие к жизни и ее воспитательному и образовательному потенциалу, при этом главным средством приобретения знаний называется непосредственное отношение учеников к природе и к жизни; на современном этапе данный принцип понимается как погружение не только в природную, но и в культурную среду; на этом основана концепция личностно-ориентированного образования культурологического типа, соединяющая общую картину жизни с общей картиной культуры;
- принцип гибкой внутренней структуры образования понимается Ж.-Ж.Руссо требование соответствия образования внутренней природе ребенка, его возрастным особенностям; Л.Н.Толстой говорит о предоставлении учащимся свободы выбора системы обучения; в современном личностно-ориентированном образовании этот принцип раскрывается как самостоятельное определение приоритетов, образовательных "маршрутов", необходимость индивидуально-личностного подхода, принципиальная подвижность, вариативность, субъективность образования;
- принцип личностно-смысловой наполненности содержания образования Ж.-Ж.Руссо определяет как ориентацию на непосредственный интерес ребенка, на его естественное любопытство; Л.Н.Толстой понимает его как проживание учебных проблем как жизненных, непринужденность и естественность учения - единственно возможные условия оптимального протекания учебного процесса; в современных отечественных педагогических теориях данный принцип рассматривается как создание условий для личностного становления, наполнение образования личностными смыслами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В., Фоменко В.Т. Дидактическая поддержка учащихся в образовательном процессе [Текст]/Иновационная школа. - 1998. - №2.
2. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. [Текст] - М., 1996.
3. Бермус А.Г. Средства психолого-педагогической поддержки ребенка//Иновационная школа [Текст]. - 1998. - №2.
4. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. [Текст] - Ростов-на-Дону, 1997.
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования [Текст],- Ростов-на-Дону, 2000.
6. Дворцов А.Т. Жан-Жак Руссо, [Текст]- М., 1980.
7. Дробницкий О.Г. Очерки истории нравственности. [Текст]- - М., 1988
8. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие, [Текст]- М., 1989.
9. Кудрявая И.В. Аксиология педагогики Л.Н.Толстого [Текст]//Педагогика. -1999.- №7.
10. Кудрявая И.В. Лев Толстой о смысле жизни (Образ духовного и нравственного человека в педагогике Л.Н.Толстого) [Текст], М., 1993.
11. Леонтьев А.Н. От социальных ценностей к личностным [Текст]//Вестник МГУ. - 1997. -№1
12. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения, [Текст] М., 1981.
13. Образование в поисках человеческих смыслов/Под ред. Е.В.Бондаревской, [Текст] Ростов-на-Дону, 1995.
14. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем, [Текст] М.: Логос, 1999.
15. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения, [Текст]М., 1989.
16. Толстой Л.Н. Война и мир. В 4 томах [Текст]. - М., 1981.
17. Черноиванова Н.Е. Сохранение в себе ребенка (к вопросу о технологиях ноосферного образования)/Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии [Текст]/Под общей редакцией Е.В.Бондаревской. - Ростов-на-Дону, 1995
18. Чумичева Р.М., Редько Л. Л. Мир детства / Ребенок в мире культуры [Текст]/Под общей редакцией д.п.н., профессора Р.М.Чумичевой. - Ростов-на-Дону, 1998.

Рецензент: Ефремова Н.Ф., зав.кафедрой «Педагогические измерения», д.п.н., профессор ДГТУ.

Kolodyazhnaya Tatyana Pavlovna

Southern Federal University

Russia, Rostov-on-Don

E-Mail: koloduaznauatiana@mail.ru

Development of concepts of "open learning systems"

Abstract. This article presents an analysis of current trends in modern pedagogy - "open" educational systems, viewed the origins of their appearance and the future prospects of the existence and development. The author's understanding of pedagogical heritage of Rousseau and Tolstoy - two teachers humanist whose ideas contain a wealth of material for the creative development and implementation in the current conditions.

Particular attention is paid to the history of ideas of student-centered education.

Also, this paper traces and analyzes the evolution of the three principles of "open" educational systems.

Keywords: pedagogy; open systems; the ideas of humanism in education and training; educational systems; the freedom of choice in pedagogy; didactic system; "open" training.

REFERENCES

1. Abakumova I.V., Fomenko V.T. Didakticheskaya podderzhka uchashchikhsya v obrazovatel'nom protsesse [Tekst]/UInnovatsionnaya shkola. - 1998. - №2.
2. Belukhin D.A. Osnovy lichnostno orientirovannoy pedagogiki. [Tekst] - M., 1996.
3. Bermus A.G. Sredstva psikhologo-pedagogicheskoy podderzhki rebenka//Innovatsionnaya shkola [Tekst]. - 1998. - №2.
4. Bondarevskaya E.V. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: opyt razrabotki paradigmy. [Tekst] - Rostov-na-Donu, 1997.
5. Danilyuk A.Ya. Teoriya integratsii obrazovaniya [Tekst],- Rostov-na-Donu, 2000.
6. Dvortsov A.T. Zhan-Zhak Russo, [Tekst]- M., 1980.
7. Drobnitskiy O.G. Ocherki istorii npravstvennosti. [Tekst]- - M., 1988
8. Komenskiy Ya.A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalotsii I.G. Pedagogicheskoe nasledie, [Tekst]- M., 1989.
9. Kudryavaya I.V. Aksiologiya pedagogiki L.N.Tolstogo [Tekst]//Pedagogika. -1999.- №7.
10. Kudryavaya I.V. Lev Tolstoy o smysle zhizni (Obraz dukhovnogo i npravstvennogo cheloveka v pedagogike L.N.Tolstogo) [Tekst], M., 1993.
11. Leont'ev A.N. Ot sotsial'nykh tsennostey k lichnostnym [Tekst]//Vestnik MGU. - 1997. -№1
12. Lerner I.Ya. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya, [Tekst] M., 1981.
13. Obrazovanie v poiskakh chelovecheskikh smyslov/Pod red. E.V.Bondarevskoy, [Tekst] Rostov-na-Donu, 1995.
14. Serikov V.V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya obrazovatel'nykh sistem, [Tekst] M.: Logos, 1999.
15. Tolstoy L.N. Pedagogicheskie sochineniya, [Tekst]M., 1989.
16. Tolstoy L.N. Voyna i mir. V 4 tomakh [Tekst]. - M., 1981.
17. Chernoiivanova N.E. Sokhranenie v sebe rebenka (k voprosu o tekhnologiyakh noosfernogo obrazovaniya)/Lichnostno-orientirovanny obrazovatel'nyy protsess: sushchnost', sodержanie, tekhnologii [Tekst]/Pod obshchey redaktsiey E.V.Bondarevskoy. - Rostov-na-Donu, 1995
18. Chumicheva P.M., Red'ko L. L. Mir detstva / Rebenok v mire kul'tury [Tekst]/Pod obshchey redaktsiey d.p.n., professora R.M.Chumichevoy. - Rostov-na-Donu, 1998.