Хакимова Н.Г.
Мухаметшин А.Г
Галиакберова А.А.
Федекин И.Н.

# ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:

# ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

учебное пособие

Министерство науки и высшего образования РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образовния
«Набережночелнинский государственный педагогический университет»

# ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Набережные Челны
2019

УДК 37.0
ББК 74.202
П 78

Печатается по решению Ученого Совета ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет»

Рецензенты:
Ахметов Л.Г. - доктор педагогических наук, профессор;
Маликов Р.Ш.- доктор педагогических наук, профессор.

Научный редактор:
Мухаметшин А.Г. - доктор педагогических наук, профессор.

П 78 Проблемы теории обучения и воспитания младших школьников: история и современность: учебное пособие / Н.Г. Хакимова, А.Г. Мухаметшин, А.А. Галиакберова, И.Н. Федекин; под ред. А.Г. Мухаметшина. – Набережные Челны: ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019. – 345 с.

ISBN 978-5-98452-189-5

*Учебное пособие подготовлено на основе научных и научно-исследовательских трудов коллектива авторов. Пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», а также всем тем, кто специализируется в области истории и философии образования. В работе рассматриваются вопросы, связанные с историей и теорией обучения и воспитания младших школьников.*

УДК 37.0
ББК 74.202

ISBN 978-5-98452-189-5

© Коллектив авторов, 2019
© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ ..... 6
РАЗДЕЛ I ..... 16
ГЛАВА I.СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ТАТАРСКОГО НАРОДА В XV – XVI вв. ..... 16
1.1.Государственный строй и его влияние на развитие педагогической мысли в XV—XVI вв. ..... 16
1.2.Идеи духовного интеллектуального, гуманистического воспитания в литературных произведениях известного просветителя МахмудаХаджи оглы Мухамедьяра ..... 27
1.3.Содержание, формы и методы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста в Казанском крае XV — XVI вв. ..... 36
1.4.Развитие педагогической мысли татарского народа в период присоединения Казанского края в состав русского государства во второй половине XVI—XVII вв. ..... 49
ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ И ОБРАЗОВАНИЕ ТАТРСКОГО НАРОДА В СОСТАВЕ РУССКОГО ГОСУДАРСТВА В XVIII—XIX вв. ..... 62
2.1.Социально-экономические и политические условия развития педагогической мысли татар в Казанском крае в XVIII—XIX вв. ..... 62
2.2.Татарские просветители, их критика реакционного мусульманского богословия и просветительства ..... 76
2.3.Педагогика кадимизма джадидизма и дальнейшее развитие педагогической мысли в деле образования детей младшего школьного возраста ..... 86
2.4.Создание Казанской татарской учительской школы (1876 г.) и её роль в развитии педагогической мысли, школьного образования татарского народа в пореформенные годы ..... 100
РАЗДЕЛ II ..... 113
ГЛАВА III. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ..... 113
3.1.Противоречия процесса познания и их разрешение в учебной деятельности младших школьников ..... 113
3.2.Зависимость обучения детей от закономерностей познания человеком окружающего мира ..... 120

3.3.Конкретное и абстрактное, чувственное и рациональное, эмпирическое и творческое в познавательной деятельности детей младшего школьного возраста ..... 133
3.4.Чувственный образ в интеллектуальном развитии младшего школьника. Управление чувственным познанием детей в учебном процессе ..... 138
3.5.Абстракции в учебной деятельности младших школьников. Особенности абстрагирования ..... 146
3.6.Формирование логических суждений, операций и приемов у детей младшего школьного возраста ..... 153
3.7.Формирование универсальных учебных действий и рациональных приемов учебной работы у школьников..... 167
ГЛАВА IV. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 178
4.1.Современные концепции и технологии педагогического процесса в начальной школе..... 178
4.2.Функции обучения ..... 190
4.3.Содержание начального образования..... 196
4.4.Виды учебно-методических комплексов в начальной школе208
4.5.Метод как форма теоретического и практического освоения учебного материала, исходящего из задач образования, воспитания и развития младшего школьника ..... 233
4.6.Формы организации обучения в начальных классах ..... 241
4.7.Индивидуализация и дифференциация в учебном процессе ..... 249
4.8.Контроль и оценка усвоения знаний младшими школьниками ..... 256
4.9.Диагностика развития личности ребенка в образовательном процессе ..... 272
ГЛАВА V. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ..... 283
5.1.Понятие об учебной деятельности ..... 283
5.2.Мотивация и мотивы учебной деятельности. ..... 287
5.3.Структура и содержание учебной деятельности ..... 296
5.4.Понятие учебной задачи ..... 298
5.5.Учебные действия: микроструктура учебной деятельности. 301
5.6.Формирование и развитие учебной деятельности ..... 304

5.7.Роль учебного сотрудничества в организации учебной деятельности ..... 306
5.8.Оценка компетенций младшего школьника ..... 309
5.9.Развитие субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте ..... 316
5.10.Современное состояние теории учебной деятельности ..... 320
ЛИТЕРАТУРА ПО РАЗДЕЛАМ ..... 326
**Приложение 1** ..... 340
**Приложение 2** ..... 343

# ВВЕДЕНИЕ

В эпоху радикальных преобразований в современном российском обществе особую актуальность приобретают проблемы научного анализа и критического переосмысления исторического опыта, накопленного за тысячелетия. Возросший интерес к прошлому ставит перед педагогической наукой задачи более глубокого изучения и обобщения педагогического наследия.

В пособии рассматриваются исторический аспект, методологические и психологические вопросы, дидактические основы развития разговорной иноязычной речи в обучения младших школьников, вопросы правового регулирования отношений, связанных с созданием и использованием объектов авторских прав в сфере образования.

Основу данного пособия составили работы классиков отечественной психологии: Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, С.А. Рубинштейна, Б.М. Теплова и других ученых.

При написании данной работы был осуществлен анализ учебников и учебных пособий, в том числе таких авторов, как Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, М.А. Данилов, К.И. Салимова, Г.Б. Корнетов, Я.И.Ханбиков, Е.Н.Медынский, Н.А. Константинов, А.П. Пискунова, С.И.Гессен.

В историческом аспекте педагогическая мысль татар Поволжья имеет свои особенности, изучение ее способствует расширению представлений о педагогической культуре коренного населения. Значимость изучения историко-педагогического наследия татарского народа актуализируется сегодня ещё и потому, что в прошлые годы многие нравственные ценности были искажены. Всё это обусловливает необходимость тщательного научного анализа педагогического, эстетического, духовно-нравственного наследия народа.

Один из этапов развития педагогической мысли татарского народа в крае проходил в условиях образования Казанского ханства (XV—XVI вв.), на территории которого на основе культурного наследия булгар завершался процесс формирования казанских татар, как народности. Обучение и воспитание молодёжи в крае в эпоху средневековья, как и во всех других средневековых феодальных государствах, находилась в руках духовенства. Основными учебными заведениями, так же, как и в булгарском государстве, оставались начальные школы – мектебе.

Проблемы воспитания и обучения молодёжи в крае в эпоху средневековья раскрывались и в сочинениях художников слова и

педагогов-мыслителей данной эпохи, таких, как: Махмуд Хаджи углы Мухаммедьяра, Мухаммад Амина (XVI) и Кол Шарифа (XVI). Известны и оригинальные произведения философско-педагогического характера: «Дастаны Бабахан» («Тахир и Зухра»), «Кыйссаи Сайфуль-мулюк» и др. Многие идеи, высказанные в этих произведениях, актуальны и сегодня. Таким образом, в крае в эпоху средневековья мы наблюдаем дальнейшее развитие, генезис педагогических идей, мысли, образования, педагогики гуманизма, которые сыграли важнейшую функциональную роль в развитии образовательного дела в Казанском крае.

В 1552 году Казанский край вошел в состав многонационального централизованного русского государства, что, несомненно, оказало влияние на дальнейшее развитие просвещения и педагогической мысли татарского и русского народов. В начале XVII в. в педагогической культуре татарского народа зарождается новое течение - педагогика суфизма, которая нашла свое отражение в творчестве Мавла Колыя (XVII в.), Габди (XVII в.), Йунуса Иванай (Йунус бине Иванай Эл Казани) (1639—1689). Сохранилось и произведение педагогического характера - «Жэмигь эт-тэварих» (XVII в.) Надыйра Галибэка (Галибика).

Педагогическая мысль и просветительское движение у татар развивалось и в период разложения феодального строя, развития новых капиталистических отношений (XVII — начало XX в.), что стало возможным благодаря благотворному влиянию передовой европейской, русской культуры и педагогической мысли.

Важным этапом в эволюции педагогической мысли, образовательного дела младших школьников и просветительства татарского народа является становление в Казанском крае книгопечатания, благодаря которому появился первый печатный татарский шрифт (XVIII в.). В начале XIX в. (в 1800 г.) создается Азиатская типография в Казани, а в 1801-м - в Казани выпускается первая печатная книга на татарском языке - «Хэфтияк» - учебное пособие для начальных школ (мектебе).

Большое значение в развитии педагогической и просветительской мысли в Казанском крае имел открытый в 1804 году Казанский университет.

В 1804—1860 гг. при университете функционировал педагогический институт, в который принимались выпускники университета для подготовки их к учительской работе в гимназии и училищах. Казанский университет становится крупнейшим очагом

общественно-педагогической мысли, оказавший огромное влияние на возникновение и формирование передовых идей среди народов Поволжья и Приуралья.

Положительную оценку в развитии педагогической мысли, образовательного дела младших школьников татарского народа в данный период заслуживает деятельность педагогов-просветителей: Утыз-Имэни (1756–1836 гг.), Абу Ан-насир Курсави (1776–1812 гг.), Каюма Насыйри (1825–1902 гг.), Хусаина Файзханова (1828–1866), Мифтахетдина Акмуллы (1831–1895), Галимджана Баруди (Галиев Галимджан) (1857–1921), Закир Хади (1863–1933 гг.) и др.

В 80-х гг. XIX в., благодаря значительному вкладу в дело развития просветительского движения, образовательного дела младших школьников и педагогической мысли вышеперечисленных просветителей, на исторической авансцене, в целом, и в общественной жизни татар, в частности, появляется новое течение - джадидизм. Джадидизм - широкое общественное движение, объединяющее передовую татарскую интеллигенцию.

Среди джадидистов следует обратить внимание, прежде всего, на течение мусульманских реформаторов, представители которого признавали необходимость общественных перемен и пересмотра духовных ценностей.

Они считали также неизбежным пересмотр в соответствии с требованиями времени отдельных норм шариата и их переоценку в соответствии с потребностями общественной практики, а также концентрировали своё внимание на вопросах просвещения.

Активную деятельность в этом направлении вели такие педагоги-реформаторы как: Г. Баруди, М. Бегиев, Р. Ибрагимов, К. Тарджимани, З. Кадыйри, Дж. Абызгильдин, Х. Г. Габяши [4, 133].

Важную роль в дальнейшем развитии педагогической мысли татарского народа, образовательного дела младших школьников сыграло образование Казанской татарской учительской школы в 1876 г.

Таким образом, в пропаганде и обосновании просветительско-реформаторских идей татарская нация была в мусульманском мире первопроходцем. Не случайно формирование этих идей в общественном сознании известные французские тюркологи-исследователи А. Беннигсен и К. Келькюже назвали «чисто туземным чудом, оригинальным, которое развернулось, вероятно, в единственном ряде» [69].

Историко-педагогическая проблематика всегда была в центре внимания зарубежных и отечественных учёных. Весьма ценный материал содержит фундаментальный труд Джамалетдина Валиди (1887–1933) «Очерки истории образованности и литературы среди татар» (1923), в котором автор обстоятельно раскрыл основные периоды развития татарской общественной мысли и становления нового течения в школьном деле, именуемого джадидизмом.

Ряд работ дореволюционных исследований были посвящены истории становления и развития образования татарского народа в XIX—XX в.: Г. Баязитов (1847—1911), Мурад Рамзи (1855—1934), Ш. Культяси (1856—1930), Г. Баруди (1857—1921), З. Хади (1863—1933), Хади Атласи (1876—1937).

Следует учесть, что недооценка роли и значения работ, вышедших в дореволюционный период, привели к деформации наших представлений о развитии национального образования в Казанском крае XVI — начала XX вв.

Пятидесятые годы прошлого столетия были периодом особого подъёма историко-педагогических исследований, когда над данной тематикой работала целая плеяда видных учёных (Ш.И. Ганелин, А.К. Громцева, Г.Е. Жураковский, П.А. Константинов, Ф.Ф. Королёв, Л.И. Красногорская, Е.П. Медынский, П.Б. Мчедлидзе, А.И. Пискунов, З.И. Равкин, В.А. Ротенберг, О.А. Фролова, И.В. Чувашев, М.Ф. Шабаева и др.). В 60-70-х гг. наблюдается прилив новых сил и рост научного потенциала (Е.И. Волкова, В.М. Кларин, Н.П. Кузин, М.И. Махмутов, Е.Г Осовский, А.В. Плеханов, К.И. Салимова, Х.Х. Хакимов, Я.И. Ханбиков и др.).

В настоящее время отмечается возрастание внимания и интереса к истории педагогики, при этом коренному пересмотру подвергаются устоявшиеся национальные научные интерпретации социокультурных ценностей (З.Г. Нигматов, В.М. Беркутов, Г.Г. Габдуллин, Р.Ш. Маликов и др.).

Актуальные проблемы истории развития просветительства и педагогической мысли татарского народа явились предметом и объектом исследования для ряда выдающихся учёных Республики Татарстан (Я.Г. Абдуллин, Т.К. Ибрагим, Р.Ш. Маликов, С.М. Михайлова, Р.М. Мухаметшин, Р.И. Нафиков, Ф.М. Султанов, Л.И. Тухватуллина, Я.И. Ханбиков, З.Т. Шарафутдинов, А.Н. Юзеев, М.Х. Юсупов и др.). Весьма ценный материал содержит фундаментальный труд Джамалетдина Валиди (1887–1933) «Очерки истории образованности и литературы среди татар» (1923), в котором автор

обстоятельно раскрыл основные периоды развития татарской общественной мысли и становления нового течения в школьном деле, именуемого джадидизмом.

Следует особо отметить большую роль в изучении истории педагогики татарского народа Я.И. Ханбикова. В его исследованиях «История педагогики татарского народа», «Из истории педагогической мысли татарского народа», «Основные направления в развитии педагогической мысли татарского народа в XI—XX вв.», опирающихся на богатый фактологический материал, рассматриваются проблемы умственного, нравственного, физического и эстетического развития и воспитания подрастающих поколений.

Нельзя обойти вниманием работу Э.Х. Галеева «Эффективность использования татарских народных игр в учебной работе по физической культуре». Важной для нас является книга З.Г. Нигматова «Народные традиции воспитания гуманности у школьников», в которой автор, исследуя проблемы гуманности, нравственного воспитания, опирается на исторически сложившиеся гуманистические традиции татарского народа.

Следует отметить, что в исследованиях учёных советского периода ярко прослеживается качественно новый подход к анализу источников, рассмотрение духовной культуры татар в тесной связи с материальной культурой. Однако большинство авторов освещают вопросы культуры татар, особенно духовной, уделяли внимание лишь определённому её компоненту.

При написании данной работы использовались письменные, археологические, этнографические, фольклорные, языковые и др. источники. Однако источники весьма фрагментарны, содержат ограниченную информацию по интересующей нас теме и зачастую весьма противоречивы.

Более надежным источником служат археологические материалы, которые позволяют не только уточнить сведения, зафиксированные в письменных источниках, но иногда и по-новому раскрыть те или иные явления. Через посредство археологических источников мы как бы непосредственно прикасаемся к духовному миру волжских булгар.

Использование археологических материалов в качестве источника основано на понимании культуры как результата материальной и духовной деятельности людей, диалектического их

единства. Следовательно, потенциальным источником может быть всё то, что является результатом деятельности народа.

В качестве одного из важных источников в нашем исследовании использованы данные этнографии. Они показывают, что благодаря народной памяти сохраняются в том или ином виде пережитки предшествующих эпох. Имеющиеся в нашем распоряжении этнографические материалы татарского и других тюркоязычных, а также финно-угорских народов региона, входивших в одно и то же государственое образование - Казанское ханство или же находившихся под сильным этнокультурным влиянием последних, свидетельствуют о сохранении удивительных параллелей этнографического свойства. Внимательное изучение этих параллельных явлений дает возможность сомкнуть зафиксированные в исторической этнографии факты с данными археологии и письменных источников.

Своеобразным и весьма интересным источником для нашего исследования является фольклор. М. Горький справедливо подчеркнул: «От глубокой древности фольклор неотступно сопутствует истории». В нём отражаются быт и культура, социально-экономическая, педагогическая мысль, политические воззрения создавших его народов.

На протяжении своей истории татарский народ создал богатейшую устную поэзию: разнообразные сказки, легенды, предания, былины, исторические песни, песни лирические, частушки, пословицы, поговорки, загадки и другие виды словесно-художественных произведений. Эти произведения создавались коллективно, передавались от одного поколения к другому, они впоследствии переходили не через рукописи или печатную книгу, а по памяти. «В фольклоре, - заметил М. Горький, - эстетика - учение о красоте - всегда тесно связана с этикой - учением о добре» [11, 67].

Устное народное творчество имеет большое историко-познавательное значение, так как на его материале можно изучать «этно психологию», «педагогические взгляды народа». Для этого необходим строго критический, научный подход, учитывающий всё своеобразие народной поэзии. Известно, что фольклор имеет важное воспитательное значение. Сказки, песни, пословицы и т.п. окружают нас, и воздействует на нас с детства в семье, школе, в общественном быту. Проблема использования фольклора в качестве исторического источника ныне уже не является спорной. Такие крупнейшие

отечественные фольклористы, как В.М. Жирмунский, А.Н. Кононов, В.Я. Прот, К.В. Чистов, Д.С. Мерщ и др., указывали на важность использования фольклора как источника.

Использование фольклорных данных в исторических исследованиях на материале Волжско-Уральского региона впервые на научную основу поставлено известным этнографом Д.Г. Кузеевым. Привлечение преданий, легенд и т.д. в решении проблем этнокультурных процессов оказалось весьма плодотворным [22].

Таким образом, необходимые нам материалы рассеяны в письменных и археологических источниках, фольклоре, мифах, художественном творчестве татарского народа.

Художественное творчество является важным педагогическим средством нравственного, трудового, гуманистического и эстетического воспитания подрастающего поколения. Через него осуществляется связь поколений, с жизнью родного края, с его художественной культурой, с людьми, созидающими художественные и эстетические ценности. Л.С. Выготский писал, что «...искусство систематизирует совсем особенную сферу психики общественного человека, сферу его чувств» [9, 80]. Произведения искусства, особенно народное художественное творчество, оказывают на человека самое сильное эстетическое воздействие, поэтому занимают важное место в воспитании детей.

Только путь комплексных исследований, разнородных источников даёт возможность найти ответы на многие вопросы.

Применение комплексного метода является для нас не столько средством привлечения в одном исследовании разнородного материала, сколько принципом взаимной проверки достоверности и корреляции фактов и объективности полученных выводов. При сегодняшнем состоянии источников объективные исследования проблем духовной культуры должны опираться на исчерпывающую совокупность сопоставимых источников.

Известный археолог В.Л. Янин справедливо отмечал, что синтез источников в одном исследовании - главное средство развития исторической науки сегодня [49, 78]. Это действительно так, ибо источники, взятые в отдельности, не могут отражать всё многообразие культуры. Так, археологические памятники представляют собой лишь отдельные, застывшие элементы этой культуры. Ключом к разгадке их семантики являются этнографические, фольклорные материалы. Но данные фольклора, этнографии, языка, отдельно взятые, опять таки не могут

непосредственно служить материалом из-за принадлежности к разным эпохам [12, 22].

Весьма интересны для нашего исследования научные труды современных отечественных ученых таких как: А.Н. Юзеева, Х.М. Юсупова, Р.М. Мухаметшина, Т.К. Ибрагима, Ф.М. Султанова, Л.И. Тухватуллиной, В.Ф. Пустарнакова, А.Р. Амирханова. В работах этих авторов раскрываются малоисследованные темы - татарской философской, религиозной мысли конца XVII—XIX вв. Выводы, содержащиеся в монографиях, являются определённым вкладом в понимание структуры татарской философской мысли нового времени, позволяют уточнить и философски обосновать такие понятия, как татарское религиозное реформаторство, религиозная философия и просветительство.

Существенную помощь в выяснении вопросов просвещения через официальную систему образования оказало изучение документации: уставов, распоряжений, положений, циркуляров министерств и ведомств дореволюционного периода.

В настоящем исследовании нами были использованы архивные документы национального архива Республики Татарстан, ИЯЛИ (институт языка, литературы и истории) им. Г. Ибрагимова АН РТ, документы и материалы истории общественно-политического движения татар начала XX в.

Проблема образования и педагогической мысли всегда занимала центральное место в трудах передовых общественных деятелей, учёных, писателей, педагогов, считавших своей главной задачей служение делу просвещения народа. Особый интерес в этом плане вызывает изучение жизни и деятельности татарских просветителей, их богатейшего педагогического наследия. Большую научную ценность представляет и исследование вопросов истории становления и развития татарской национальной школы, подготовки национальных учительских кадров, места и роли народных просветителей в просвещении и образовании народа.

Между тем изучение теории и истории вопроса показало, что богатейший воспитательно-образовательный потенциал татарской народной педагогики, опыт использования её гуманистических идей и традиций в личностном становлении подрастающих поколений недостаточно представлены в отечественной педагогической литературе. Недостаточно исследованы проблемы зарождения и развития народного образования, педагогической мысли в Республике Татарстан.

Изучение данной проблемы имеет не только научно-педагогическое, но и социально-психологическое значение. Освоение культурных педагогических традиций татарского народа становится особенно важным в связи с бурным развитием в современный период его национального самосознания.

Всё вышеизложенное обусловливает актуальность и своевременность настоящего исследования. Отсутствие концептуальных трудов, отражающих историко-педагогический процесс развития педагогической мысли народа в Казанском крае XVI – начала XX вв. с точки зрения современной парадигмы исторического знания актуализировало избранную проблематику, обусловленную обострением главного противоречия между необходимостью введения в современный научный оборот концептуальных и прогрессивных идей педагогической мысли Казанского края XVI — начала XX вв. и их недостаточной методологической и теоретической разработанностью.

В советский период наибольший интерес к истории развития национального образования наблюдается в 70—80-е годы XX в. Наиболее значимой по данной тематике является труд Я.И. Ханбикова «Из истории педагогической мысли татарского народа», изданный в 1967 г. Автор изучает устное народное творчество, даёт историко-теоретический анализ научно-педагогического наследия татарских учёных, просветителей, труды которых имели эволюционизирующее значение для педагогической мысли и национальной системы образования татарского народа.

Вопросы истории образования и педагогической мысли в Поволжье рассматриваются в монографиях, статьях, диссертациях многих авторов, среди которых В.М. Беркутов, М.И. Богомолова, Н.Г. Краснов, М.М. Махмутова, Т.Н. Петрова, Ф.Г. Ялалов и др.

Несмотря на то, что проблема становления и развития национального образования изучалась достаточно широко в отечественной истории педагогики, до сих пор нет целостного и объективного историко-педагогического исследования, посвящённого проблеме развития педагогической мысли и образовательного дела татарского народа в Казанском крае в XVI - начале XX вв.

Для выявления объективной картины развития педагогической мысли края, помимо простого изложения историко-педагогических фактов, крайне необходимо анализировать и синтезировать социально-экономические, общественно-политические и

культурно-исторические условия генезиса педагогической мысли, организации и осуществления образования младших школьников.

Необходимость собрать в одно целое отдельные работы, систематизировать знания по теории и истории обучения младших школьников является главным в работе авторов.

В пособии раскрываются особенности обучения, усвоения знаний в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, психолого-педагогические аспекты различных теорий и концепций обучения.

Подробно рассматриваются учебно-методические комплексы (УМК) начальной школы, особенности организации учебного процесса, ориентированного на новый образовательный стандарт, характеризуются методы и формы организации учебной деятельности, а также способы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников.

# РАЗДЕЛ I

# ГЛАВА I.СОЦИАЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ТАТАРСКОГО НАРОДА В XV–XVI вв.

## 1.1. Государственный строй и его влияние на развитие педагогической мысли в XV—XVI вв.

В XV—XVI вв. в Среднем Поволжье и Приуралье определяющее значение имело образование Казанского ханства, в недрах которого шёл активный процесс формирования педагогической мысли татарского народа.

Территория Казанского ханства была довольно обширной, но основные земли, населенные собственными жителями, были ограничены теми же северными и восточными булгарскими землями, оформившимися к рубежу XV—XVI вв.

Вся территория составляла около 250 тыс. км.$^2$, и общая численность составила один миллион человек. Проживали здесь все народы края: татары, мари, чуваши, часть мордвы, удмуртов.

Интересны данные казанских летописцев о населении столицы Казанского ханства - Казани XV—XVI вв. Оно насчитывало 40 тысяч татар, 6 тысяч русских, 3 тысячи крымцев и турок, 2,5 тысячи бухарцев (таджиков, иранцев и афганцев), 2 тысячи ширванцев (азербайджанцев), 1,5 тысяч астраханцев (узбеков, пуменов), 1,2 тысяч армян, 1 тысяча чирмышей (марийцев, удмуртов, коми, мордвы, чуваш), 1 тысяча черных ногайцев, 800 тюменцев (сибирских тюрков и финноугоров), 700 кубанцев и азанцев (балкарцев, карачаевцев, черкесов), 300 урумов (караимов) [35,60].

В строительстве города и целого ряда мечетей, других сооружений Казанского ханства участвовали турецкие, итальянские архитекторы. А среди татарских мастеров судостроительного и пушечного дел были и русские мастера. В Казани функционировали две церкви, выстроенные русскими и армянскими архитекторами. Кроме того, мастера, архитекторы-иноземцы внесли значительный вклад в развитие готической мысли булгар-татар. Местное население края заимствовало всё передовое,

которое в последующем способствовало становлению и дальнейшему развитию ремёсел и школ ученичества.

В ходе формирования нации наряду с появлением общности, экономических связей, территории, с ростом национального самосознания складывается и общий национальный язык, который постепенно становится средством общения во всех сферах жизни нации, одновременно оказывая положительное влияние не только на усиление экономических, политических связей между государствами, но и педагогической мысли народов.

Видный общественный деятель, педагог-просветитель, философ и историк татарского народа Каюм Насыйри считал язык общественным явлением, глубоко понимал, что без изучения языка, понятного для всех общенародного языка, невозможно развитие общества. В своих произведениях «Эхлак рисалэсе» («Трактат по этике» год первого издания - 1881), «Обращение к казанским татарам» (рукопись) он ратует за то, чтобы подрастающее поколение изучало язык для принятия опыта предыдущих поколений. Развитие общества, утверждал он, невозможно без изучения различных наук и правил промышленного производства, а также управления. Изучение их, пишет Каюм Насыйри, возможно на любом языке, но предпочтительнее на родном языке. Для того чтобы успешно овладевать научными знаниями, призывает он, населению нужно, в первую очередь, изучать родной литературный язык, понятный всем.

Язык населения Казанского края, являясь тюркским, в XV—XVI вв. несколько отличался от других языков бывшего населения Золотой Орды. Это видно из сравнений языка поэм Казанского поэта Мухамедьяра «Нуры содур» и «Тухваи мардан» с поэмами золотоордынских поэтов Хорезми, Котби и др. [3, 21].

В Казанском ханстве литературный письменный язык отличался от общеразговорного народного языка. Однако, наряду с развитием общетюркского литературного языка, шло становление и развитие общенародного языка, понятного для всех.

Формирование общенародного местного разговорного языка способствовало распространению среди масс народных знаний, произведений фольклора, которые, несомненно, были носителями народной мудрости и педагогической мысли. Видный татарский педагог-просветитель Каюм Насыйри в своем произведении «Фэвакимал жолэсэ фи эдэбият» писал: «Если внимательно

присмотреться к нашему языку, особенно языку фольклора, то нетрудно понять, что этот язык в точности и художественности передачи мысли (иногда и при помощи арабских, персидских слов) нисколько не уступает другим языкам». Каюм Насыйри в своем высказывании утверждает мысль о том, что общенародный разговорный язык не только способствует общению, но и является носителем знаний, и инструментом, передающим знания от поколения к поколению.

Казанское ханство представляло собой развитое феодальное общество. Большинство коренного населения составляли крестьяне-земледельцы (по-татарски - «игенчелэр», по-русски - «хлеборобы»), ремесленники и торговцы. Их иногда называли «кара кешелэр» (в противовес понятию «аксояк», т.е. благородным аристократам) [3, 24].

Верхушку феодальной знати составляли эмиры, беи и мурзы. Уланы и казаки составляли постоянное ядро Казанского войска. Государственный аппарат имел многочисленных чиновников-сборщиков налогов, секретарей-толмачей, стражников, духовенство и т.д.

Во главе духовенства стоял один из сеидов. Духовенство имело также земельные участки, которые назывались вакуфными землями. В их руках находилось судебное производство на основе исламского шариата, который являлся весьма развитой, разработанной и упорядоченной формой феодального права.

Глава духовенства считался после хана первым лицом в государстве, и в моменты междуцарствования он, в силу своего высокого положения, обычно становился во главе временного правительства. Кроме того, он принимал активное участие в государственной деятельности, совершая поездки в качестве посла за границу. Дипломатические поручения, которые они выполняли, требовали от них выдающейся образованности, умения ориентироваться в непривычных условиях, отлично владеть собой, сохранять чувство собственного достоинства и специальную подготовку.

Специальную подготовку будущие дипломаты получали в школах при медресе, учителями выступали не только религиозные деятели, но и опытные лица - толмачи (переводчики), за плечами которых был богатый опыт межгосударственных переговоров. Кроме того, они могли обучаться и в странах Ближнего Востока и

Западной Европы, которые имели богатый опыт международных отношений.

Мурзы и беи (князья) на государственной службе получали право собирать в свою пользу ясак с населения определённой территории. Это право называлось «суюргалем». Но оно не давало знати право на личность крестьянина, т.е. не означало крепостничества [28, 20]. Однако хан оставался верховным собственником земли и мог при случае отобрать суюргаль с подчиненных князей-вассалов.

Отсутствие крепостничества в Казанском ханстве и личная независимость крестьян-хлеборобов способствовали интенсивному росту социально-экономических условий в обществе.

В Казанском государстве, по свидетельству Ш. Марджани и Хисамутдина Муслими, в городах и деревнях существовали медресе и школы, где обучались грамоте, имелись также библиотеки.

Кроме того, все источники свидетельствуют о богатой экономике страны. К примеру: С. Герберштейн, австрийский посол в России (1517, 1526), в 1549 году писал, что население государства «образованнее других, так как они возделывают поля, живут в домах и занимаются разнообразной торговлей» [10].

Неслучайно ведь русские ушкуйники и князья своими войсками совершали военные походы на Среднюю Волгу - на города Булгар, Жукотин, Казань и т.д.

А. Курбский отметил, что «дома их вельмож прекрасны, сёла очень чисты. Возделываются всякие культуры, получают высокие урожаи, а также стада, скот многочисленен». И. Пересветов же Казанские земли охарактеризовал «подрайской землицей».

Основой экономики края всё же оставалось, как и в Волжской Булгарии, традиционное сельское хозяйство, ремесленное производство и налаженная ещё с булгарских времен торговля с Европой и Азией.

Сельское хозяйство взаимодействовало и тесно переплеталось с достаточно развитым ремеслом. Сельское население поставляло ремесленникам в основном сырье и продукты питания, в свою очередь, получая от них орудия труда, предметы быта и прочие продукты ремесленного производства. Из среды сельских жителей пополнялись и основные кадры ремесленников. С дальнейшим развитием сельского хозяйства и ремесленнического дела своё

развитие получают ремесленные, начальные школы при городах и крупных селениях края, что впоследствии способствовало становлению и развитию профессионально-технического образования татарского народа.

Обучение ремеслу основывалось в свою очередь на национальных традициях населения края. Обучающиеся получали первоначальные знания по естествознанию, математике, материаловедению, геометрии.

Продукты ремесленного производства и сельского хозяйства в основном реализовывались через внутренние и внешние рынки. Крупнейшим рынком, торговым центром не только ханства, но, пожалуй, и всего Поволжья и Приуралья была Казань. По сообщению Ш. Марджани, после разрушения Ага-Базара в Казань была переведена главная торговая ярмарка, что являлось особенностью преемственности материальной жизни татар. На ярмарку приезжали одновременно купцы из России, Армении, Персии, Ногайского княжества и из Туркестана, и таким образом, значение ярмарки сводилось к колоссальному международному товарообмену и знаний в различных областях человеческой деятельности. Наряду с сельско-хозяйственными и ремесленными товарами в Казанское ханство в большом объёме ввозилась и писчая бумага, что доказывает о развитости книгописания и о широкой распространённости письменного дела в ханстве. Так, например: в 1549 г. князь Юсуф просил русское правительство прислать ему писчей бумаги, а в 1577 году мурза хан Урусов также обращается с такой же просьбой [25].

Что касается промышленности, то в ней преобладало добывающая отрасаль над обрабатывающей. Важнейшими отраслями добывающей промышленности являлись охота и рыболовство.

Из ремёсел были развиты, несомненно, плотничное и столярное дело, гончарное ремесло, слесарное и кузнечное дело. Высшей ступени развития достигли те ремёсла, которые были связаны с культурными потребностями населения и с повышенным уровнем требований: ювелирное дело, искусство резьбы по камню и переписка книг. Однако последнее является более редким явлением, сохранившимся от Казанского ханства. Значительное количество переписных книг погибло во время войны за независимость и в дальнейших восстаниях, но сохранившиеся

рукописи конца XVI и начала XVIII веков могут всё же составить довольно правильное представление о достижении казанских каллиграфов и переписчиков в данную эпоху.

Вышеперечисленные ремёсла, конечно же, требовали конкретных знаний в различных областях, что, несомненно, дало толчок к развитию научных знаний в Казанском ханстве, а последнее невозможно было без развития образовательной деятельности, без школы ученичества и специальных преподавателей.

В процессе производительного труда у местного народа накапливались полезные научные знания и трудовой опыт, которые передавались молодёжи, что также в последующем способствовало росту производительности труда в сельском хозяйстве и в ремесленном производстве. В этом, несомненно, большую роль сыграло устное народное творчество. Народ все свои знания о природе и обществе вкладывал в устную поэзию, которая являлась источником возникновения и развития литературы, зачатком и основой формирования научных знаний, педагогической мысли.

Содержание народного обучения в младших классах составляли сведения о природе, родной земле и её богатствах, о животном мире, обучение счёту и измерениям, родному слову, передача познаний астрономических, исторических, медицинских.

К примеру, передавая детям агрономические знания, в народе говорят: «Если хочешь получить богатый урожай, постарайся больше знать», «Хлеб ест тот, кто умеет сеять» и др. [42].

Полезные советы и мудрые обобщения содержат многие татарские пословицы и поговорки о сельскохозяйственных работах: «Озимые сей на золу, яровые - на сырую землю», «Не поработаешь весной - погорюешь осенью» [42].

В содержание народного обучения детей младшего школьного возраста входили народные наблюдения над характерами, привычками и жизнью животных, птиц, рыб и насекомых; сведения о полезных и вредных животных для человека, об уходе за домашними животными и лечении их и о способах борьбы с вредными насекомыми, грызунами и хищниками.

Признаки, позволяющие предсказать ясную погоду: когда запалит солнце, небо краснеет; днем ветер, ночью тихо и т.д.

Признаки наступающей дождливой погоды: когда заходит солнце, небо становится красным. Лес шумит. Птицы летают низко над землей и т.д.

Все вышеперечисленные знания учитывались в хозяйственной деятельности, что приводило к росту производительности труда, и, несомненно, способствовали развитию экономической мощи Казанского ханства, развитию научных знаний, педагогической мысли народа.

О развитости экономики, ремёсел, искусства говорит и тот факт, что столица Казанского ханства - Казань славилась своими величественными архитектурными сооружениями, мечетями и т.д. Даже из такого источника, как поэтическое «Сказание о царстве Казанском» анонимного русского автора, бывшего очевидцем событий 1552 года, ясно видно богатство, мощь, трудолюбие, целеустремлённость, образованность, гордость народа Казанского ханства, он пишет:

И когда Казань – город очистили,
В неё сам самодержец наш въехал
«…» Он приехал на площадь великую,
У царёва двора с коня доброго
Соскочил, удивляясь бывшему. «…»
О, как много людей в часы малые
Пали здесь, ради этого города!
Не напрасно казанцы противились

И сражались со славою до смерти.
Ибо царство сие стоит этого!

И сошел он во двор, в сени царские,
И вошел в златоверхие терема,

И палаты, любуясь, осматривал,
Хоть была красота их разрушена
От стрельбы непрестанной, от пушечной [39, 475-476].

Сохранились литературные описания, отражающие то сильнейшее эстетическое впечатление, которое производила на людей XVI в. Казань своей мощью, высотой, военной оснащенностью, крепостью дубовых стен. «А от Казани - реки гора

так высока, - писал А. М. Курбский, - иже оком возрити прикро; на ней же град стоит » [14].

По сведениям «Казанского летописца» при объезде вокруг стен Казани Иван VI «смотряше степные высоты и мест преступных и увидев удивился необычной красоте стен крепости города» [36, 119].

В поэтическом переложении на современный язык «Сказание о царстве Казанском» повествует:

А Казань – город-крепость могучая,
На высоком холме расположена
Между двух рек: Булака с Казанскою
Из дубового дерева срублена,

А внутри стены плотно засыпаны
И хрящом, и песком, и палиньями.
Толщиной эти стены в три сажени…[39, 359]

Из этих сжатых, но, безусловно, достоверных сведений можно сделать вывод о высоком мастерстве строителей Казанского края, которое основывалось на богатом опыте предыдущих поколений. Данный опыт, умение, знания передавались от учителя ученику, от наставника подмастеровому. Создавались школы ученичества, ремесленные школы. Программа обучения в этих школах включала в себя такие предметы, как обучение письму на основе арабской графики, математические знания, естествознание, основы геометрии, религию, законы шариата.

Таким образом, педагогическая мысль и культура в XV—XVI вв. характеризуется развитым синкретизмом, гармоничным взаимодействием и одновременным расцветом различных форм практической деятельности, в которых проявлялся творческий дух человека. Все виды духовной и материальной деятельности народа являлись прогрессивными: уровень образования, широкое распространение письменности, развитие гуманитарных и точных наук, расцвет литературы, поэзии, музыки, градостроительства, ремёсел и, наконец, самого быта, образа жизни людей, всё это было охвачено высокой волной общенационального подъема. Художники, учёные, дипломаты Казанского ханства не были людьми ограниченными, разумеется, в тех пределах, которые были достижимы в условиях феодального строя. Притом, что местное

население, непосредственно наследовавшее и развивающее все основы, в том числе и педагогические традиции своих предков - волжских булгар, играло значительную роль в регионе, определяя основное этническое своеобразие её культуры, быта и образования. Казанское ханство, - поскольку оно распространяло свою политическую власть на народы Поволжья и Приуралья, содержало в своих городах целые колонии, где проживали армяне, выходцы из Средней Азии (Бухары), Восточного Кавказа, Крыма, Турции и других стран. Оно выступало и как полиэтническое объединение. Таким образом, педагогическая мысль в крае создавалась объединёнными усилиями, талантом и трудом всех народов.

Педагогическая мысль народа края развивалась в лоне ислама так же, как синхронная ему педагогическая мысль восточно-западноевропейских стран при всем возрастающем значении в нём светского, реалистического и человеческого (необщественного) начала. Но, оставаясь связанным с христианской церковью, которая, по словам Ф. Энгельса, играла роль общего синтеза и наиболее общей санкции существующего феодального строя [67, 34]. При этом в обществе, где «монополия на интеллектуальное образование досталась попам, и само образование приняло тем самым преимущественно богословный характер» [67, 33] «чувства масс были вскормлены исключительно религиозной пищей; поэтому, чтобы вызвать бурное движение, необходимо было собственные интересы этих масс представить им в религиозной одежде» [67, 51].

Разница была лишь в том, что вместо попов католической или православной церкви в Казанском ханстве выступали имамы, муллы, мударисы и хальфы мечетей и школ (мектебе, медресе); силу нравственных законов и политических аксиом обретали не библейские и евангельские тексты, а суры Корана и хадисы; наконец, педагогические идеалы, выражавшие мечты, представления о прекрасном, глубокие чувства воплощались в выработанных на основе собственной практики и связей с Востоком и Западом педагогическую мысль.

Своеобразие педагогической мысли, организация начального образования в крае заключается в следующем:

1. Она сформировалась на древне - булгарской основе и во многом представляла собой непосредственное продолжение педагогических традиций Волжской Булгарии Золото-Ордынского

периода. Вместе с тем в данных педагогических традициях выявились новые черты и идейно-педагогические концепции, сближающие его с одной стороны, с древнерусской и шире европейской педагогической мыслью XV—XVI веков. Она переживала свое возрождение, основанное на появлении внутри феодального общества зачатков капиталистического способа производства, развитии мануфактуры и торговли, росте городов и зарождением нового прогрессивного класса-буржуазии.

Западная Европа в XIV—XVI вв. переживала эпоху Возрождения. В данный период в Западной Европе получают значительное развитие математика, астрология, механика, география, естествознание. Происходят великие изобретения и открытия в различных областях знаний: книгопечатание, открытие Америки, морского пути в Индию. На первое место гуманисты эпохи Возрождения выдвигали культ человека. Выступая против схоластического обучения и суровой дисциплины, они с уважением относились к личности ребёнка, стремились развить в нем любознательность и интерес к знаниям.

Значительный вклад в развитие педагогической мысли эпохи Возрождения внесли такие педагоги гуманисты как, Витторино де Фельтре (1378—1446), Франсуа Рабле (1494—1553), Томас Мор (1478—1535) и т.д. И если следовать за историографической традицией, выдвинувший в XX веке такие категории, как «мусульманский ренессанс», «восточный ренессанс» и даже более конкретно - «гератский ренессанс», «тимуридский ренессанс» и т.п., то характерные черты развития Казанского ханства второй половины XV - первой половины XVI вв. смело можно было бы назвать «казанским ренессансом».

2. Отсутствие крепостничества в крае и личная независимость крестьян-хлеборобов способствовали интенсивному росту экономики, развитию ремесел, городов, сел, внутренней и внешней торговли в государстве, что, несомненно, приводило к взаимообогащению научными знаниями населения и открытию новых школ, начальных школ (мектебе) и медресе не только в городах, но и в селениях, деревнях.

3. Установление торговых отношений с Россией, Арменией, Персией, Ногайским княжеством, Туркенстаном способствовало колоссальному международному товарообмену и развитию знаний в различных областях человеческой деятельности, проникновению

передовой педагогической мысли, учебной, научной, специальной литературы.

4. Экономически развитое общество, каким являлось Казанское ханство - один из главных факторов развития научных знаний. Для возникновения науки было необходимо наличие определённого уровня производства и развития общественных отношений, приводящих к разделению умственного и физического труда, обусловливающих тем самым необходимость систематических занятий наукой. Успешному развитию науки способствовали также побочные факторы - надстроечные категории, как система письменности, общепризнанная метрология.

5. Эффективный и дееспособный государственный аппарат также являлся одним из социально-исторических факторов в развитии образовательного дела в крае. Он регулировал государственные, экономические отношения между народами, соседними государствами, внутри государства, благодаря наличию общего, понятного всему народу языка.

Таким образом, общность социально-экономической жизни выступает как вполне созревший и утвердившийся признак народности казанских татар. Общность культуры, куда входят национальное самосознание людей, педагогическая мысль народа, характер и поведение, особенные черты, обычаи, верования и т.д. вполне оформилась в совокупности и при Казанском ханстве.

В отличие от населения Золотой Орды, осёдлый образ жизни населения Среднего Поволжья веками оказывал влияние на все стороны жизнедеятельности. Он способствовал развитию национального языка, образовательного дела, развитию экономики, обычаев и самосознания. Вторым таким стимулятором был ислам, принятый в Булгарии еще в IX—X вв. В Казанском ханстве ислам уже господствовал над всеми общественными и культурными сферами жизни людей. Здесь ислам оказался сильнее, чем в Золотой Орде, где официально он был принят только при Узбек-Хане в 1320-х годах и слабо распространялся в кочевых степях и впоследствии.

## 1.2. Идеи духовного интеллектуального, гуманистического воспитания в литературных произведениях известного просветителя МахмудаХаджи оглы Мухамедьяра

Принципиально новым качеством художественного творчества в Казанском ханстве было то, что художественная литература начала создаваться профессионально подготовленными людьми, осознавшими свое авторство как творцов сочинения. Они получали образование в крупных центрах восточной культуры - Бухаре, Хорезме, Дамаске, Багдаде, Каире, Самарканде и воспитывались на основе мусульманской религии и классической персидской, арабской литературы. Но время беспощадно уничтожало их творения, оставив для нас лишь самые крепкие по духу, глубокие по мысли, самые ценные и талантливо написанные в художественном отношении произведения.

Поэты-просветители данной эпохи, как и поэты - просветители древних Булгар, Ближнего и Среднего Востока большое значение придавали духовному воспитанию подрастающего поколения, которое включало в себя интеллектуальное и нравственное воспитание личности. При этом решающее место в их произведениях принадлежало главным образом овладению полноценными научными знаниями. К примеру, арабский философ-гуманист средневековья аль-Фараби утверждал, что человек прежде, чем стать образованным и опытным, порицает и находит несостоятельными многие вещи, считая их абсурдными, а просветившись в науках, и приобретая опыт, он меняет свое мнение о них и о тех вещах, которые он считал абсурдными. Они становятся для него необходимыми, а то, что его удивляло ранее в каком-то определении, то теперь удивляет» [43, 25].

Арабскую, западноевропейскую, русскую, булгарскую и татарскую педагогическую мысль этого столетия (второй половины XV — первой половины XVI вв.) роднило утверждение гуманистических идеалов, ощущение высокого взлета человеческого духа, осознанное внутреннее право на самостоятельное логическое мышление, обретающее целостную форму полученной гипотезы, философской мистики, христианской «ереси», лютеровской реформации или позднего суфизма в исламе.

Их роднило и восхищение прелестью окружающего бытия, красота реального мира, и стремление эстетически обосновать человеческое право на земное счастье и поиск «человеческой меры вещей» во всем.

К числу важнейших литературных источников такого рода относятся поэмы булгаро-татарского поэта-просветителя Махмуда Хаджи оглы Мухамедьяра, жившего в середине XVI в. в городах Казани и Булгаре, «Тухфаи мардан» («Дар мужей»), созданная им в Казани в 1539—1540 годах, а также вторая, законченная в 1542 году его поэма (трактат о добродетелях) «Нуры Сыдур» («Лучи души»), обнаруженная археографами в трёх различных, более поздних списках в 1940—1957 годах.

Он был и остаётся одним из талантливых для своего времени представителем образованных людей. Произведения Мухамедьяра примечательны тем, что они закрепили новый уровень интеллектуально-духовного и эстетического развития народа, отразили переход от древности к средневековью, от родоплеменного уклада жизни к феодальной государственности, от фольклора к письменной культуре, от анонимности к авторству.

Его произведения для народа местного края стали началом нового пути в художественном познании действительности и реалий жизни. Благодаря Мухамедьяру литература в эпохи стала восприниматься как форма общественного сознания, присущая образованной части общества, стали отчётливо проявляться авторские, индивидуальные начала в произведениях. По его творениям мы можем судить о силе и характере таланта Мухамедьяра, много почерпнуть о его педагогических, философских, социально-этнических, эстетических воззрениях, так как одной из особенностей средневековой литературы является её функциональность и синкретичность.

Произведения Мухамедьяра ценны для истории педагогической мысли тем, что сконцентрировали в себе огромный духовный, педагогический опыт тюркских народов средневековья, духовно-нравственный и поэтический мир булгар, татар и других близкородственных народностей, сумевших создать к XV—XVI векам суверенные государства, которые впоследствии стали одними из самых передовых стран в феодальной Восточной Европе и по уровню развития градостроительства, ремесла, сельского

хозяйства, и по уровню развития педагогической мысли и образовательного дела.

Актуальность творения Мухамедьяра заключается в том, что он через твёрдо установившуюся традиционную фабулу, нарушение основных линий которого в то время было невозможно, смог выразить свои насущные тенденции своего времени, сумел поднять свой голос за право человека на счастье. Сквозь традиционные образы труженика-хлебороба, ремесленника, взаимоотношения мужа и жены (произведение Мухамедьяра «О муже и жене, которые пряли и продавали пряжу») [6, 57—61], через образы простого человека (Мухамедьяр «Судьба девушки») [6, 63—66], сквозь условную сюжетную канву проступает реальная правда отношений между людьми, большая страстная мечта поэта-просветителя о счастье человека, его поэтически возвышенный строй души.

Поэта-гуманиста волнуют проблемы единения и гармоничного устройства вновь образованного феодального государства, положение народа, его философско-педагогические воззрения, нравственные основы.

В поэме «Нуры сыдур» Махмуд Хаджи углы Мухамедьяр выражает беспокойство за судьбу народа страны:

- Неверие не разрушит государство,
А от гнёта развалится страна,
Неверие и неверующий лишь себе вредят,
А гнёт делает невыносимым положение [6].

Для того, чтобы страна была сильной и цветущей и не было в ней насилия, государство, по словам Мухамедьяра, должно быть основано на принципах справедливости и гуманности.

В системе воспитания народа, особенно детей младшего школьного возраста, Мухамедьяр на первое место ставит воспитание доброго, гуманного человека, которое в значительной степени гарантирует достижение человеком наивысшего совершенства и счастья. Вопросы воспитания гуманности и доброты проходят красной нитью в его поэме «О доброте».

Смелей, твори добро, придёт пора,
И ты узнаешь тоже вкус добра.
Торгуя, не зови саман зерном,
Кто зло творит - тому воздастся злом.
Ты совершай добро - в нём польза есть.

Кто зло творит - того постигнет месть.
Тому дай руку, кто устал в борьбе.
Когда-нибудь он руку даст тебе.
Не говори: «Не сделает добра
Мой старый враг», - ведь завтра не вчера!...[6].

В своём произведении поэт сравнивает добро и зло, раскрывает суть этих понятий, хочет предостеречь читателя от последствий злодеяний, ставит читателя перед нравственным выбором. А нравственный выбор зависит от многих факторов, в том числе, и от знаний человека. Мухамедьяр в своем произведении указывает, что все доброе совершается ради будущего, чтобы потом вспоминали про тебя как о достойном человеке.

В рассуждениях о добре и зле в людях, об их врожденных и приобретенных чертах характера, (по мнению Р.М. Амирханова), ощущаются отзвуки и религиозных идей предопределённости и социальной мотивировки восточных перипатетиков о влиянии общественной среды и воспитания на характер. Но социальный смысл этической концепции Мухамедьяра однозначен: доброе имя человека - его подлинное, непреходящее богатство и его награда, которая переживёт и его самого.

В творчестве Мухамедьяра, как и у других выдающихся представителей просветительской литературы средневековья (Фирдоуси, Низами, Рустави, Навои, Баласагуни, Сеиф Сараи) проявились решающие черты новой педагогической мысли, культуры, идеологию которой составляет гуманизм того времени.

Впервые термин «гуманизм» («адамият») как художественная концепция о человеке был употреблен в произведениях Саади (1203/1210-1292). В произведениях Мухамедьяра такого термина нет, но зато мы встречаемся гуманистической концепцией автора о человеке. Его учение о человеке, где на первый план выдвинута проблема земного предназначения и земного счастья человека, по сути было направлено против феодальной сословно-аристократической идеологии и ортодоксального теоцентризма, рассматривающего человека как лишь раба божьего.

В его произведениях бог присутствует только как наставник человека, который приходит на помощь в трудные моменты жизни конкретного человека и народа. Главное в его творениях не бог, а человек, его радости и страдания.

Великий гуманист верил в силу разума человека, его высокие душевные качества.

По представлению Мухамедьяра, человек - это высшее создание, наделённое разумом и способностью, который призван нести людям пользу, а не страдания. И он выражает сожаление о тех, кто напрасно прожил жизнь, хотя и мог принести пользу обществу, особенно поэты:

- Ярмухамед, есть у тебя язык,
Язык твой - соловей, а мир - цветник.
Мы знаем: трудно говорить стихами,
Труднее спрятать внутреннее пламя.
Как много тех, чья речь нам дорога,
Ушли, речей рассыпав жемчуга!
Ушли и те, чья ныла боль немая,
Ушли, бесценных слов не понимая.
«О сердце, - молвил я, - позволь сперва
Мне тоже высказать свои слова» [6].

Мухамедьяра, как и европейских гуманистов средневековья, волнует проблема человека, его внутренний мир. Это ярко прослеживается в беседе поэта со своим сердцем. Здесь он спорит со своим внутренним голосом, происходит своеобразное раздвоение личности, познается индивидуальная неповторимость:

Я в комнате своей сидел однажды,
Из чаши горя пил, дрожа от жажды.
Я был сердечным устрашен огнём
И, пленник скорби, трепетал я в нём.
«Эй, сердце, не дразни меня, живое, -
Воскликнул я, - оставь меня в покое!»
А сердце мне в ответ: «Запомни впредь,
Что бог мне повелел тобой владеть [6].

Мощным и эффективным средством формирования совершенного человека Мухамедьяр считает обучение, при помощи которого воспитуемый достигает мастерства, вырабатываются нравственные и интеллектуальные качества, необходимые для молодых людей, стремящихся к достижению подлинного счастья:

Кто мастерства достиг высот, - того
Венцом украсит это мастерство [6, 66].

Это положение является актуальным и для современной педагогики.

Развивая передовые идеи средневекового гуманизма, Мухамедьяр является новатором в том, что он широко использует богатые возможности общенародного языка, подняв его значение и авторитет. Раскрывает роль языка в процессе просвещения, воспитания подрастающего поколения и целого народа:

Знай, что язык людскому роду дан,
Как чудо из чудес, как талисман.
Мысль в голове мелькнет, но в тот же миг
Она из головы летит в язык.
Кто справедлив и чей язык правдив,
Тот ни на глаз, ни на руку не крив.
А сели крив язык, то весь, как есть,
Ты - и утерял людскую честь.
Язык людской! Будь в иле и в прахе,
Будь прям и прав - исправимся мы все!
А если прав останешься, - как нам
Исправиться, адамовым сынам?!
Что в голове - всё то у языка,
Всё, всё людьми взято у языка.
Не лживым словом будем спасены,
Правдивым словом будем спасены [6, 67].

Являясь поборником идей человечности, Мухамедьяр выступал против абстрактного гуманизма. По его мнению, настоящий гуманизм связан борьбой с людьми, действующих на пользу только себе. Он ратовал за то, чтобы прививать детям любовь к друзьям человечества и ненависть к лжи, воспитывать людей, способных подняться на борьбу против неразумного общественного устройства.

Нравственное воспитание детей Мухамедьяр считал важнейшей стороной формирования человека - общественного деятеля. Нравственный человек по его словам - это щедрый и справедливый человек. Высказывания Мухамедьяра о средствах и путях воспитания нравственности богаты и содержательны:

О ты, фонтана щедрости алмаз!
О, моря счастья редкостный алмаз!
Толкуя здесь о щедрости главу,
По мере сил покров с неё сорву.
Прислушайтесь же к щедрости словам,
И счастья сущность станет ясной вам.

Тому, кто счастлив щедростью своей,
Светить то счастье будет всё щедрей.
Кто в этом мире щедрым будет - тот
В загробном мире в ад не попадёт.
раз щедрость - искупленье всех грехов
в ней умный всюду найти готов.
Здесь наградив его, на свете том
Бог тоже позаботится о нём! [6, 66]

Вскрывая психологические основы морального воспитания, Мухамедьяр обращает внимание на сложность процесса нравственного воспитания, и предупреждает о вреде формального подхода к нему. Он отмечает, что формализм есть там, где действуют только посредством назиданий, не развивая нравственные чувства. Эстетические вкусы, сознание, волю, когда сводят сложный процесс нравственного воспитания к словесным увещеваниям. Мухамедьяр, говоря о целях и средствах воспитания, в значительной мере исходит от идей Аристотеля о том, что все нравственные качества являются результатом упражнения, привычек и навыка, а не врожденными. Данные идеи были широко распространенны в странах Среднего и Ближнего Востока, которые также проникли в пределы булгарского государства и Казанского ханства. Однако, по мнению Мухамедьяра, здесь велика роль воли, с помощью которого воспитуемый в себе вырабатывает умение сознательно выбирать желаемое между чувственными и духовными потребностями.

Правильное нравственное воспитание по Мухамедьяру, начинается с воспитания у человека благородных свойств, качеств, которые не исчезают или исчезают с трудом. Когда человек, утверждает Мухамедьяр не обладает сложившимся нравом, то, соприкасаясь с хорошим или плохим нравом, он может по своей воле перейти к противоположному нраву, следовательно, воспитание того или иного свойства у людей зависит от окружающей среды, воли и желания воспитуемого.

По мнению Мухмедьяра, хорошие нравы заложены, имеются в природе каждого ребенка, но они только через сознательное, систематическое воспитание реализуются, осуществляются в нём.

Таким образом, он в противовес официально существующему воспитанию и обучению выдвинул требование общечеловеческого воспитания, что было новой идеей в педагогической мысли для

данной эпохи. Воспитание, по Мухамедьяру, должно развивать в ребёнке такие качества, которые должны иметь все люди вне зависимости от их социального положения, национальности, знатности, богатства. Главная задача человека во всякой среде деятельности, на всякой ступени лестницы общественной иерархии, утверждает Мухамедьяр, - быть человеком.

Говоря о роли религии в воспитании подрастающего поколения, он, как и все другие просветители данной эпохи, признает религию, однако его отношение к ней имеет свои особенности: религия должна служить средством для достижения счастья. Поэтому важно не наличие какого-то конкретного вероисповедания, а то, какую цель оно преследует.

Мухамедьяр жил и творил в сложное и тяжёлое для народа время, когда произвол и тирания казанских ханов и феодалов были беспредельны. Поэт, критикуя пороки представителей господствующих слоёв общества, выступает с гуманными требованиями об облегчении тяжёлой участи простого народа. Он славит простого человека, человека труда, воспевает его разум и благородство, его моральную чистоту и человечность.

Проблемы красоты души человека, прекрасного человеческого общества, эстетические и этические идеи Мухамедьяра были тесно связаны с актуальными педагогическими проблемами эпохи, в которой он жил.

Этическое учение Мухамедьяра составляют развитые на фоне религиозной этики рационалистические взгляды, проповедующие мягкое, сердечное отношение к бедствующему народу, что было также значительным вкладом в деле дальнейшего развития педагогической мысли татар.

Идеал поэта - дружба между людьми, установление разумных и справедливых отношений в обществе. Он призывает к доброму, благожелательному отношению к угнетённым и притеснённым людям, советует не разжигать «огня бедствий и гонений». Выход изсуществующего положения автор, как и другие поэты, философы-просветители того времени, находит в просвещённом, высоконравственном, гуманном правителе, который может устранить многие затруднения общества:

Жил шах, глава обширнейших владений
И баловень богатств и наслаждений;
Он с Искандером бы поспорить мог,

Завоевал он запад и восток.
По вечерам владыка знаменитый
Бродил по темным улицам со свитой,
Приглядываясь к людям и домам,
Кто зол, кто добр - хотел понять он сам [6].

Взгляды Мухамедьяра явились прочным фундаментом для развития педагогической мысли последующих поколений, в том числе и эстетических идей татарских просветителей.

Творчество Мухамедьяра имеет в целом педагогическую направленность и носит дидактический характер. Своими произведениями он наставлял молодёжь на гуманисть и милосердие.

Таким образом, Мухамедьяр, как педагог – гуманист, оставил богатое литературно-педагогическое наследие. Трудно оценить педагогическое значение его работ. Им были созданы такие шедевры, как: «Судьба девушки», «О доброте», «Тухфаи мардан» («Дар мужей»), «Нуры сыдур», («Лучи души»), «О муже и жене, которые пряли и продавали пряжу».

Его произведения отличаются оригинальностью в изложении философско-педагогических проблем. Он создал свой стиль, который отличается строгостью, лаконичностью и в то же время способностью глубоко охватывать содержание.

В творчестве Мухамедьяра чётко прослеживаются идеалы социальной утопии, гуманистические принципы равенства богатых и бедных, протест против угнетения и насилия.

Как воспитанник своего времени, он подчёркивает значимость знания, что было характерно для гуманистов средневековья.

Мухамедьяр был сыном своего времени - средневековой феодальной эпохи. Он оставался верующим мусульманином. Однако это не помешало ему быть гуманистом, подобно тому, как оставался католиком великий Петрарка. Для нас в произведениях поэта важны её гуманистические и светские мотивы, а не религиозные окраски и религиозно-функциональные цели. Нетрудно увидеть схожесть в этом плане произведений Мухамедьяра с произведениями искусства европейского ренессанса. Многие сюжеты произведений Рафаэля, Леонардо да Винчи, Микеланджело связаны с религиозной мифологией и религиозно-социальными целями. Через эти схожести они раскрывали духовную жизнь своей эпохи, вложив в традиционные

религиозные образы гуманистическое, светское содержание. Такую же естественную для той эпохи форму диалога с читателями, близкую для их миросозерцания, избрал поэт-гуманист, педагог-просветитель Мухамедьяр.

В своих философско-педагогических взглядах он больше всего придерживается восточной философско-религиозной мысли (традиции Фараби, Ибн Сины), для которой сочетание идеализма с элементами материализма было характерной чертой.

Кроме того, средневековая восточная педагогическая мысль имеет два притягательных фокуса: культ разума и культ любви. Эти краеугольные камни современной поэту философско-педагогической мысли легли в основу произведений Мухамедьяра и нашли своеобразное освещение с позиций средневекового гуманистического миросозерцания.

Мухамедьяр раскрывает роль знания и мастерства в жизни отдельно взятой личности, общества и государства. Большое значение придавал поэт-просветитель состоянию образованности людей, культуры и науки.

Как видно из анализа поэтических произведений философско-педагогического характера, круг знаний и культурные интересы, которые поэт - просветитель считает обязательным, актуальны и в настоящее время. Рассматривая вопросы воспитания и обучения, Мухамедьяр отождествляет внутреннее и внешнее совершенство человека с единством его физической и духовной красоты. В воспитании подрастающего поколения он большое внимание обращает на такие нравственные традиции, обычаи и правила, как верность данному слову, ответственность за свои поступки, щедрость, справедливость.

## 1.3. Содержание, формы и методы обучения и воспитания детей младшего школьного возраста в Казанском крае XV—XVI вв.

В Казанском ханстве педагогическая мысль и получение образования татар продолжали обогащаться и развиваться.

Здесь, по свидетельству Ш. Марджани и Хисамутдина Муслими, в городах и деревнях существовали медресе и школы, где дети и подростки обучались грамоте. В Казани при главной мечети, где совершал богослужение глава духовенства, находилось учебное

заведение. Знаменитая начальная школа, в которой в течение 36 лет преподавал шейх Ши-Мухаммед сын Тулк-Мухаммеда, находилась в д. Адаеве близ Ишменева-Маснары (Малмыжскй уезд) [26, 2]. В тех селениях, где жители были приверженцами ислама, одновременно с мечетью должны были открываться начальные школы (мектебе) и медресе.

Надо отметить то, что в целом в учебных заведениях Казанского ханства большим распространением пользовался суфизм, занесённый сюда из Туркестана.

Суфизм получает распространение в мусульманском мире в X—XII вв. и достигает своего расцвета в XIII—XIV вв. Данное течение требовало от своих приверженцев строго исполнения религиозных обязанностей, благочестия, знания основ религии и почитание ранних суннитских авторитетов. В течение указанных веков в суфизме сложилось 12 ведущих (ысул) братств (тарика) - путь познания, напоминавших христианские монашеские ордены.

Суфизм ( араб. суф.-шерсть; суфи, суфий - носящий шерстяной плащ) - религиозно-мистическое учение в исламе, возникшее в VIII—IX вв. и получившее распространение в странах Арабского халифата. Для раннего суфизма характерны пантеизм с отдельными материалистическими элементами.

Впоследствии под влиянием неоплатонизма, восточной философии, некоторых идей христианства центральное место в суфизме занимают аскетизм и крайний мистицизм. Признавая реальным лишь существование бога, а окружающие вещи и явления – его эманацией, последователи суфизма объявляют высшей целью жизни мистическое соединение души человека с богом, требуя отделения от всего земного. «Соединение с божеством» по учению суфистов происходит в экстазе, до которого должны доводить себя верующие. Видными представителями суфизма были аль-Газали (1059—1111), среднеазиатский философ Суфи Алаяр (ум.1720) и др. [45, 468—469]

Суфизм (от-тасоувуф) у татар первоначально получил свое распространение в эпоху Волжской Булгарии, где в XIII—XIV вв., были сильны идеи и традиции мусульманского мистика Ахмеда аль-Ясави. Основу данного мистико-аскетического течения в Булгарском государстве составили идеи суфийского братства аль-Кубрави, созданного в начале XII в. в Хорэзме.

В исторических источниках края упоминаются имена суфистких наместников, которые являлись главою суфистов в пределах Казанского ханства и преемственно передавали один другому это высокое звание, полученное от Ахмеда Ясави: 1) Бейраш сын Ибрагима, непосредственный ученик Ахмеда Ясави; 2) Иш-Мухаммед сын Тулук-Мухаммеда, ученик Бейраша; 3) Идрис сын Зуль-Мухаммеда; 4) Касим сын Ибрагима; 5) Фейзулла - эфенди из Бухары; 6) Ахунд Шаам сын Иштеряка [50, 197].

Суфисты оказали значительное влияние на распространение мусульманства среди инородцев и на развитие народного просвещения в крае.

В Казанском ханстве, как и прежде, основу письменности составляла арабская графика. Значительно увеличилось число рукописных книг, причём не только религиозных, но и светских. В домах знати, духовных лиц было принято иметь возможно большее количество книг.

Большой любительницей книг, по преданиям, была Сююмбике. Есть сведения, что она создала богатое книгохранилище при дворце. К глубокому сожалению, книги данной библиотеки пропали вместе со значительной частью ханской казны после экспедиции князя В. Серебряного.

Примечателен тот факт, что грамотными были не только представители господствующих классов, но и люди, служившие в государственном аппарате. Грамотность нужна была для записей налогов, для ведения торговых и счётных операций, дипломатической переписки и т.д. Многочисленные эпиграфические памятники того времени, сохранившиеся во многих местах Среднего Поволжья и Приуралья, говорят о грамотности мастеров не только Казани, но и далёких от неё деревень: надгробные камни времён Казанского ханства по красоте каллиграфического почерка, по стилю и мастерству исполнения превосходят эпитафии булгарского периода.

Искусство каллиграфии занимало первостепенное по своей значимости место в духовной и материальной культуре казанских татар первой половины XVI в. Оно было при этом неотделимой составной частью общей художественной культуры письма мусульманского Востока. «Ни один алфавит мира, - писал в этой связи Б. В. Вейман, - не получил такого эстетического значения, как арабский, широко распространённый во всех мусульманских странах».

Высоко ценилась форма исполнения письма: «чистота письма» считалась признаком «чистоты души» [8, 9].

До нас дошли памятники старотатарской письменности, относящиеся к XVI веку. Такие как, памятники переписанные изысканной каллиграфической вязью «Тафсир» (около 1508 года), ханские ярлыки (ярлык хана Ибрагима и ярлык хана Сахиб-Гирея, точно датированный «13-м днем священного месяца Сафара 929 года хиджры», то есть 1523 годом), свидетельствуют о высокой художественной культуре деловой переписи в ханской канцелярии.

Свидетельства того, насколько почитаемым было искусство каллиграфического письма в Казани, мы находим в поэме Мухамедьяра «Тухфа и мардан». Данное произведение является оригинальным, восходящим к истокам булгарского фольклора произведением, можно сказать, «чисто татарская» новелла. Вслед за вопросом шаха «Кто вы?» в поэме следует знаменательное по смыслу двустишие:

Таинственного зала светлый круг
То пропадал, то появлялся вдруг.
И незнакомцев шах спросил суровый:
«Скажите мне, во имя бога, кто вы?».
«Мы - пишущие, - отвечали те, -
веления божьи чертим на листе [6, 58].

Несомненно, «пишущий человек», мастер каллиграфии был реальным и активным действующим лицом в образовательной среде эпохи Казанского ханства, и искусство, которым он владел, было санкционировано и освящено мусульманским духовенством и ханской властью.

Не раз встречающиеся в стихах Мухамедьяра названия книг, побывавших в его руках, в частности строки с перечислением книг в поэме «Нуры сыдур», посвященные хану Сафа-Гирею, делают достаточно обоснованным предположение о существовании при ханском дворце книгохранилища. Вероятно, это была местная разновидность широко распространённого на Востоке, в частности в Азербайджане, в XVI веке типа «китаб-хане», библиотеки и одновременно мастерской по переписи книг, где работали мастера каллиграфы-переписчики и их ученики, учёные и поэты.

Орудием письма служил калям - тростниковое, реже птичье перо. Однако, как отмечает в своем исследовании М. А. Усманов, наряду с жёсткими перьями в ханских канцеляриях пользовались и

мягкими кистями: или писали иногда золотом (крупные знаки - буквы благословляющих формул) [65, 158].

Казанское ханство было естественным преемником всех традиций, материальной и духовной культуры Волжской Булгарии и унаследовало традиции организации образования, педагогический мысли Булгар.

В обучении в начальных и высших школах Казанского ханства, как и в Булгарском государстве, господствовали догматизм и формализм, насаждалась восточномусульманская схоластика. Однако, примечателен тот факт, что и мектебе и медресе в основном содержались за счёт государства. Данная традиция организации учебных заведений в Казанском крае в последующие века была утрачена в связи с присоединением края к русскому государству.

Несмотря на господство формализма, и догматизма в вышеперечисленных школах, роль мектебе и медресе в жизни народа была велика. Они, освещая истинный путь, не давали свернуть в болото невежества и дикости.

Остановимся на некоторых высказываниях западных исследователей, представителей русской интеллигенции, также русских миссионеров, характеризующих татар-мусульман с точки зрения их просвещённости.

Так, ученый XVIII в. И. Г. Георг (XVIII в.) писал, что казанские татары «не только приучают детей к прилежанию, бережливости и другим прародительским обновлениям, но пишут ещё и о поучении их чтению, письму, арабском языку и вере», и что «во всякой их деревушке есть мечеть и школа, мулла и школьный учитель».

Другой учёный - историк М. С. Рыбушкин (XIX в.) отмечал, что «казанские татары отличаются некоторой цивилизованностью и даже образованностью они вежливы, обходительны, каждый из них умеет читать и писать» [38].

Говоря о роли мечети, необходимо отметить также, что мечеть во главе с имамом наряду с организацией образовательного дела выполняла и другие функции. Она скрепляла союз молодожёнов, регистрировала новорожденных и проводила другие важные обряды в жизни мусульманина. Имам, будучи проповедником и учителем одновременно, нередко выступал и в роли судьи. Он нёс ответственность за благополучие каждой мусульманской семьи, каждого человека в своем приходе.

К сожалению, до нас не дошли конкретные исторические документы, свидетельствующие об организации обучения и воспитания подрастающего поколения в мектебе и медресе эпохи Казанского ханства. Но первоисточники и исторические документы XVIII, XIX и начала XX веков могут помочь нам представить структуру получения образования в начальных школах (мектебе) и медресе. Данные учебные заведения на территории Казанского края до первой половины XX века практически не претерпели коренных изменений и выступали ревностными хранителями традиций организации обучения татар.

Первоначальное образование дети Казанского ханства получали в мектебе. Мектебе (мектеб - арабское слово, соб. значит - место, где пишут). Это - конфессиональная начальная школа. В мектебе поступали дети 7-8 летнего возраста. Учение в них продолжалось около пяти лет, а некоторые оставались в школе нередко до 18-летнего возраста. В мектебе детей обучали элементарной грамотности и основам религии. Мектебе организовывались при каждой мечети. Распорядителем в мектебе был приходской мулла, но он редко занимался обучением учеников-шакирдов, поручая это своему ставленнику, так называемому «хальфе». Хальфы были никто иные, как старые шакирды, окончившие курс, обыкновенно в том же медресе. В старометодных мектебе классов или отделений не было; преподавание велось с каждым учеником индивидуально. Хальфа обыкновенно сидел на маленьком ученическом сундуке, а ученики сидели длинными рядами в ожидании своего урока. Здесь определённых предметов не было, были только книги, содержание которых состояло из догматов веры и нравоучительных рассказов, обыкновенно из жизни святых и пророков. Язык данных учебников большею частью был архаический, мало понятный для учеников.

В руки начинающего шакирда давали букварь «Основы веры», на первых страницах которого показывались арабские буквы со всеми другими знаками произношения. Это был неизменный арабский алфавит, в котором были и другие буквы, не соответствующие татарским звукам, и, наоборот, многие из татарских звуков не имели здесь соответствующих букв. Остальная часть данного букваря содержала в себе разные догматы веры на арабском и татарском языках.

Вторым основным учебником в мектебе был «Ясин». Это одна из сур (глав) Корана.

Во втором году её заменяла седьмая часть Корана, так называемый «Эфтьек», тоже отдельная книга. В третьем и четвёртом годах ученик носил с собой уже целый Коран, для прохождения которого нужно было не менее двух лет. Особый вид обучению Корану, т.е. чтению, был так называемый «ижек». Это не беглое чтение Корана, а раздельное: читали, разделяя каждое его слово на составные части по звукам и слогам и, таким образом сочетая их в слова. Это вызывалось отчасти своеобразной орфографией Корана. Дело в том, что в арабском письме гласные звуки обозначаются не отдельной буквой, за которой следует данный гласный [7, 28].

Например, слово «син» (ты) на арабском языке пишется двумя только буквами «с» и «н», а звук «и» обозначается только черточкой под «с» между строками и над буквой «н» ставится особый значок, хотя здесь уже не слышится никакого гласного звука. Первый их этих двух знаков называется по-арабски «кесра», а по-татарски - «аст» (низ).

После «ижега» начиналась «сура». Так называют беглое чтение Корана. Татарский язык как отдельный предмет в мектебе не изучался. На татарском языке писали, применяя арабский алфавит, поэтому долгое время правил орфографии не существовало.

Благодаря многократному повторению, ученик-шакирд начинал осваивать буквы, читать сравнительно свободно и сознательно составлять из букв слова, а из слов - предложения.

Что касается письменных занятий, то хальфа писал образцы письма и шакирды усердно переписывали их. Но ученики, кроме этого, ещё занимались самостоятельными письменными упражнениями. Этому уделялись обыкновенно свободные от учебных занятий часы. Свободные от учёбы часы приходились обычно на послеобеденную часть четверга, накануне пятницы.

Другим письменным занятием в мектебе была переписка книг. Переписка книг объяснялась отсутствием печатных книг: учебники распространялись исключительно путём переписи, но и после возникновения книгопечатания переписка книг в мектебе не прекращалась, она уже служила исключительно упражнением в письменной работе.

В мектебе дети знакомились и с основами арифметики. Примечателен тот факт, что с булгарских времен, практически с принятием ислама и арабской письменности, население государства было

знакомо с основным инструментом арифметики - таблицей умножения «Абджад» («Эбжэд») и «Бабде бажвин» («Бэбде бэжвин»).

«Абджад» («Эбжэд») и «Бабде бажвин» («Бэбде бэжвин») составлены из арабских букв. В арабском языке каждая буква обозначала конкретную цифру. Приведем пример:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| (а) — 1 | و | (р) — 200 | ف | (ф) — 80 | |
| (б) — 2 | ز | (з) — 7 | ق | (к) — 100 | |
| (т) — 400 | س | (с) — 60 | ك | (к) — 20 | |
| (с) — 500 | ش | (ш) — 300 | ل | (л) — 30 | |
| (ж) — 3 | ص | (с) — 90 | م | (м) — 40 | |
| (х) — 8 | ض | (з) — 800 | ن | (н) — 50 | |
| (х) — 600 | ط | (т) — 9 | هـ | (h) — 5 | |
| (д) — 4 | ظ | (з) — 900 | و | (у, ۲, в) — 6 | |
| (з) — 700 | ع | (г) — 70 | ي | (и, е е, й-ый) — 10 | |
| | غ | (г) — 1 000 | | | |

Но «Абджат» не составлен по порядку алфавита, а объединяет 28 буков в восемь самостоятельных групп: «абджат», «хауваз», «хоттый», - единицы; «каламан», «сагъфасъ», - десятины; «карашат», «саххаз» (“с?ххаз”), «зазагъ» - сотни и тысяча. Ещё одна особенность «Абджат» заключается в том, что он составлен по нарастающей чисел.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| بو يب<br>12 = 6X2 | بهـ يـ<br>10 = 5X2 | بد حـ<br>8 = 4X2 | بجـ و<br>6 = 3X2 | بب د<br>4 = 2X2 |
| جد يب<br>12 = 4X3 | جج ط<br>9 = 3X3 | بط يح<br>18 = 9X2 | بح يو<br>16 = 8X2 | بز يد<br>14 = 7X2 |
| | جح كد<br>24 = 8X3 | جز كا<br>21 = 7X3 | جو يح<br>18 = 6X3 | جهـ يهـ<br>15 = 5X3 |
| | دو كد<br>24 = 6X4 | دهـ كـ<br>20 = 5X4 | دد يو<br>16 = 4X4 | جط كز<br>27 = 9X3 |
| | هـهـ كهـ<br>25 = 5X5 | دط لو<br>36 = 9X4 | دح لب<br>32 = 8X4 | دز كح<br>28 = 7X4 |
| ته‌فته‌دیـ | هط مهـ<br>45 = 9X5 | هح مـ<br>40 = 8X5 | هز لهـ<br>35 = 7X5 | هو ل<br>30 = 6X5 |
| | وط ند<br>54 = 9X6 | وح مح<br>48 = 8X6 | وز مب<br>42 = 7X6 | وو لو<br>36 = 6X6 |
| | حح سد<br>64 = 8X8 | زط سج<br>63 = 9X7 | زح نو<br>56 = 8X7 | زز مظ<br>49 = 7X7 |
| | | ضر يما | طط فا<br>81 = 9X9 | حظ عب<br>72 = 9X8 |
| | ته‌هته‌دیـ | هائیله‌یها | عاشرین | دونه |

Например: Таблица умножения “Бабде бажвин” практически ничем не отличалось от таблицы умножения Пифагора. Данная таблица составлялась следующим образом:

Заучивание данной таблицы «Бабде бажвин» не
лось простой

зубрежкой арабских букв и чисел. Для заучивания данной таблицы использовался оригинальный метод. В таблице 36 клеток и каждая клетка выделяется определенным словом. Используя слова, которыми обозначались каждые клетки, составлялись стихотворные строки.

Например:

1. Бәбде бәҗвин бәдхе бәһйин бәүяви,
Бәзъядин бәхъяу бәтыйнях җәҗты җәдьяби;
Җәһьяһин җәүях җәзин кя җәхкәди,
Җәткәзин дәдьяү дәһинкә дәүкәди;
Дәзкәхин дәхләб дәтыйнләү һәһкәһи
Һәүле һәзлеһ һәхме һәтъмеһ тәфтәди;
Вәүләвин вәзмәб вәхинмәх вәтънәди,
Зәзмәтыйн зәхнәү зәтыйнсәҗ хәхсәди;
Хаттыгабин татыфаин дарбема,
Дүнә гашрин һа иләйһа тәһтәди.

Однако сочинения на свободные темы, как и сочинение стихов, песен и баитов, не имеющих религиозно-книжного содержания, муллами и хальфами не поощрялось.

Приоритетом получения образования в Казанском ханстве в основном пользовалось мужское население государства, но и женское население ханства также стремилось получить образование. Девочек обучали отдельно от мальчиков. Специальных учебных заведений мектебе и медресе для девочек в Казанском ханстве не существовало, поэтому обучением девочек занимались жёны приходских мулл у себя на дому, «остабика» («остаз» - учитель и татарское «бика» - (барыня) или «абыстай» («абыстай» - жещина, имеющая знания и некоторую мудрость). Местом занятий служила кухня, прихожая, сени и другие подсобные помещения в доме муллы. С малых лет девочкам внушалось незыблемость традиций и нравов ислама, беспрекословное подчинение будущим мужья, вера в авторитет духовенства. Программа и приёмы обучения были те же, что и в мектебе.

Дети, окончившие мектебе, могли поступать в средние и высшие училища Казанского ханства - медресе. «Медресе» - арабское слово, происходит от слова «дерис», обозначающий урок или лекция; «медресе» значит место, где читают лекции. Так обыкновенно называют у мусульман высшее и среднее учебное заведение [7, 29].

Медресе, как и мектебе, организовывались при мечети и находились под руководством муллы.

Но не каждый приход имел медресе, они организовывались только в тех городах и деревнях Казанского ханства, где были богатые меценаты, покровительствовавшие науке, или где был более учёный мула, большей частью получивший образование за границей. В медресе в основном поступали дети успешно закончившие мектебе. Вновь поступившие начинали свое обучение с изучения книги «Шерри-Абдулла». Эта книга являлась этимологией арабского языка, и потому шакирды, изучившие эту книгу, назывались «Шарх-Абдуллахан». Изучение данной книги заканчивалась переходом на вторую ступень, т.е. с изучением этимологии арабского языка шакирд практически завершал первую ступень обучения в медресе. В следующих двух ступенях изучался арабский синтаксис. На четвёртый год шакирд уже переходил к наукам «аклият», т.е. «умственным»», сначала к логике «мантик», а потом к философии «хакмату».

«Аклият» переносил шакирдов в сферу высших понятий, хотя он не мог проложить ему путь к системному знанию. Нужно отметить то, что схоластическая философия, которую изучали шакирды средневековья, на которую мы привыкли смотреть совершенно отрицательно, приносила значительную пользу. Её катехизическая система требовала от шакирда полного напряжения умственных способностей, что способствовало развитию силы критического анализа, а богатство всевозможных научно-философских понятий давало возможность свободно оперировать в области отвлечённой мысли.

Язык шакирда обогащался не столько благодаря наукам «арабията», сколько «аклията». «Аклият» - наука, которая способствовала приобретению учеником навыков спора, ораторского искусства.

После «аклията» шакирд переходил к «наклияту» («накль» - арабское слово, собственно значит «перенести» или «перевести», «сообщить»; «наклият» означает науки, опирающиеся на разум, а не на опыт, на внушение со стороны Бога и пророка «Накль».

Из наук этой категории в медресе преподавались: «келям» («келям» - арабское слово, обозначающее речь), «усул-фитх», «фикх».

«Келям» рассматривала религиозную сторону ислама. Он, защищая основные положения мусульманской веры, в основном опирался на «наклият», а «фикх» и «усул-фикх» рассматривали правовую сторону религии. «Усул-фикх» - наука, изучающая теорию мусульманского права.

Основу данной науки составляют четыре основы шариата: Коран, суннет, иджимаг, аналогия. После изучения «усул-фикх» шакирды переходили «фикху» - изучению мусульманских законоположений. «Фикх» состоит из трех частей: «гыбадат», «мугамалат» и «гукубат».

Среди богословских наук особое место занимала так называемая наука о разделе наследства - «фараиз».

Незаменимыми учебниками в учебных заведениях Казанского ханства были труды по религиозной философии Тафтазани и Джелалутдина Дауани. Они были выдающимися келямистами мусульманского суннизма. Кроме того, Тафтазани был выдающимся арабистом и автором значительных учебных пособий. Он выступал против суфийского учения. Суфиев Тафтазани разделяет на три категории. Первые из них говорят, утверждал он, что вещи совсем не существуют, что они - одни призраки. Суфиев этого направления он называет «гинадия», т.е. капризными и упрямыми. Вторые говорят, утверждал он, что вещи существуют только потому, поскольку мы в них верим, и имеют относительные свойства. Данное направление он называет «гиндия», а третьи отрицают всякую возможность познания сущности вещей и получают название «лаадрия», т.е. незнающие, - пишет он.

Тафтазани доказывает несостоятельность этих учений и их вредность в деле образования. Здесь уместно будет привести пример из его высказывания: «И даже не стоит с ними состязаться, особенно с последними, которые ничего не знают, лучше бы их бросить в огонь, чтобы они сгорели или покаялись». Особенно ценны его высказывания о средствах познания для развивающейся педагогической науки. По этому поводу он пишет следующие строки: «средств познания для тварей (т.е. для людей) - три: здоровые органы чувств, достоверное предание и разум».

Тафтазани подробно объясняет, каким образом получаются ощущения посредством всех пяти органов чувств. Данное объяснение процесса познания было новым для своего времени и способст-

вовало коррекции существующих приёмов и методов в обучении в медресе.

Но всё же учебная программа и приёмы обучения в медресе в эпоху Казанского ханства были чисто клерикально-схоластические, бухарского типа, а предметы обучения в них распадались на две категории: на улуму-ль-алия и на улумуль-маргия. Первая из них «улуму-ль-алия» состояла из наук, служащих для основательного всестороннего понимания религии ислама, а вторая «улумуль-маргия» - из изучения собственно религии ислама.

Улуму-ль-алия разделяются на две группы наук: на улуму-ль-арабия или арабият, т.е. науки, изучающие арабский язык и литературу, и на улуму-ль-аклия или аклият (умственные науки). Все эти науки изучались по определённым учебникам. Каждый из таких учебников обыкновенно состоял из собрания нескольких книг, но не отдельных, а параллельных, что вытекало из своеобразной, средневековой системы составления книг. Дело в том, что учёный специалист составлял одну книжку «матен» (конспект), но потом последователи учёного составляли «шерх», т.е. комментарий. Шерх объяснял не только отдельные предложения матена, но даже каждое его слово. Матен практически превращался в синтаксическую часть шерха.

Кроме шерха существовал также и «Хашия» и «Хашисия», также являющиеся комментарием. Но Хашия не даёт полного комментария матена, а объясняет только некоторые его пункты.

Кроме того, известны и оригинальные произведения философско-педагогического характера эпохи Казанского ханства: «Дастан Бабахан» («Тахир и Зухра»), «Кыйссаи Сайфульмулек»; литературные произведения мыслителей - педагогов Сеид-эмира Ядкара Кол-Ашрафа, Мухаммед Амина (XVI в.), Кол Шарифа (XVI в.) и крупнейшего поэта Казанского ханства Махмуда Хаджи углы Мухамедьяра. Кроме двух великолепных поэм - «Тухфаи мардан» - («Подарок джигитов») (1539 г.) и «Нуры сыдур» - («Лучи души») (1542 г.) и - «История Казани», являющийся главным источником по истории Булгарии XIII—XVI вв.

Многие идеи, высказанные в этих произведениях, актуальны и сегодня, так как они переплетаются с проблемами нашего времени, с насущными задачами эпохи. Эстетические идеи и мысли, имеющиеся в этих произведениях, призваны сыграть определённую роль в формировании воззрений и вкусов подрастающего поколения Ка-

занского ханства. Кроме того, моральная чистота героев произведений данной эпохи является примером подрожания и для нашей современной молодежи.

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. В эпоху средневековья в Казанском крае мы наблюдаем, новое явление в истории развития педагогической мысли - педагогику гуманизма, которое сыграло важнейшую функцию - начальную роль в становлении педагогической мысли татарского народа в предыдущие века.

2. Идеологическая работа, воспитание и обучение молодёжи в Казанском ханстве, как и во всех других феодальных государствах, находилась в руках духовенства. В обязанность хальфов (учителей, педагогов) входило не только обучение основам религиозных вероучений, но и обучение грамоте, письму, чтению на основе арабской графики, грамматике, изучение азов персидского языка - языка поэзии и литературных произведений.

3. В данный период развития педагогической мысли в Казанском крае XIV—XVI вв. на развитие учебно-воспитательного дела определённое влияние оказала гуманистическая педагогика Ближнего и Среднего Востока, но основу педагогической мысли народа составили собственные традиции, концепции, самобытные и оригинальные идеи в области воспитания и обучения подрастающего поколения.

4. Развитие педагогической мысли в крае происходило закономерно. Данной эволюции способствовали:

а) хорошо организованная экономика;

б) социально-политические условия;

в) благоприятные отношения с соседними и отдельными государствами.

5. Педагогическая мысль татар получила новый скачок в своём дальнейшем развитии, благодаря образованию на руинах Булгар самостоятельного, автономного государства - Казанского ханства, что также является определяющим фактором развития образовательного дела.

6. С образованием Казанского ханства педагогическая мысль обогащается, впитывая в себя всё новые прогрессивные традиции не только тюркских, но и славянских, европейских государств.

Именно с этого периода в педагогической мысли Казанского края появляется новый компонент - «тюркский». Тюркский компонент включает в себя влияние новых, педагогических традиций на уже существующие, появление оригинальных учебных пособий.

Однако «новое» здесь, относительно, так как тюркские племена были близки к культурным и педагогическим традициям местного тюркоязычного народа.

В целом, педагогическая мысль татар в эпоху средневековья не претерпевает глубоких и более серьёзных изменений. Педагогическая мысль в Казанском крае в XIV—XVI вв. подготовила себе оптимальную научно-теоретическую и практическую базу для перспективы и дальнейшей эволюции.

## 1.4. Развитие педагогической мысли татарского народа в период присоединения Казанского края в состав русского государства во второй половине XVI—XVII вв.

В 1552 году город Казань была взята войсками Ивана IV, Казанское ханство прекратило своё существование. Татары в числе многих нерусских народов Поволжья вошли в состав многонационального централизованного русского государства, что, конечно же, оказало своё влияние на дальнейшее развитие просвещения и педагогической мысли.

Падение Казани и Казанского ханства стало возможным в результате действия двух взаимосвязанных причин: во-первых, экспансионистской, агрессивной внешней политикой царя Ивана IV, использовавшего растущие материальные, финансовые, людские ресурсы Русского государства; во-вторых, недальновидности, вялости и слабости правящей элиты Казанского ханства, не заботившейся о развитии производительных сил, о сбережении народа, об укреплении военной силы государства. Эта элита не смогла выдвинуть из своей среды крупных, ярких личностей общенационального масштаба, способных указать пути развития и перспективы перехода из средневековья в новое время [37, 144].

Официальная политика царского двора после присоединения Казанского края была нацелена на насильственную христианизацию края, на русификацию всей местной культуры. Эта политика, опиравшаяся на силу власти имущих, не могла не оказывать прямо-

го влияния на дальнейшее развитие педагогической мысли татарского народа, демографические процессы.

Казань становится Русским городом: по переписи 1565—1568 годов здесь насчитывалось всего около тысячи татар (в 1646 году — 900), при этом их основная часть была выселена за Булак, где образовалась отдельная Татарская слобода со ста пятьюдесятью (в 1565—1568 гг.) дворами «татар и чувашей», в Казанском же посаде оставалось всего сорок дворов «новокрящен», «толмачей» и «служилых татар» [65, 166].

В русские города превращаются Лаишево, Тетюши, Елабуга. Значительную часть земель бывшего Казанского ханства получают москов-ские «служилые люди», превращающиеся в местных помещиков. Как проследил историк Е.П. Бусыгин, среди пришедших на территорию бывшего Казанского ханства в XVI—XVII веках писцовые книги называют белозерцев, галичан, двинян, костромичей, а также переселенцев из южных великорусских областей - Тульской, Рязанской, Пензенской.

После присоединения Казанского края к Русскому государству развитие в целом татарской культуры и, в частности, педагогической мысли было приостановлено проводимыми царским правительством колониальной политикой и насильственной христианизацией.

Строились новые церкви, монастыри, а ранее существовавшие мечети и школы при них разрушались. В грамоте царя Фёдора Иоанновича митрополиту Гермогену от 18 июля 1559 г. приказывалось: «Мечети же татарские все помитати и татарам мечети однолично не ставити и конечно татарские извести» [16, 149].

Учрежденная в 1555г. Казанская епархия стала основным центром политики христианизации, которая имела целью, прежде всего, идеологическое подчинение местного населения, своеобразную унификацию. Однако на первых порах правительство Ивана IV прибегало к достаточно спокойным и мирным мерам по крещению. Новокрещенным татарам были обещаны определённые льготы, и, конечно же, значительные обещания и налоговые послабления предполагались для представителей господствующего, служилого сословия - это и право владения русскими крепостными крестьянами, и право совершения земельных сделок с землевладельцами - христианами. Казанский и Свияжский архиепископы получили предписание: «…А которые татаровя похотят креститись своею во-

лею, а не от неволи, ему тех велети крестити, и лутчих держати у себя в епископье и поучати всему христинскому закону, а как новокрещеных из-под научения ведут и архиепископу их звати и себе асти почасту» [2, 259].

«…А который татарин до вины дойдет и убежит к нему (архиепископу) от опалы и похочет креститесь, того воеводам назад никак не отдати, и крестити его, и покоити у себя, и посоветовати о том с наместниками и воеводами: и будет его приговорят держати в Казани, на старой его и ясаку, а нельзя его будет держати в Казани, чая от него впредь измены, ино его, крестив, отослати к государю и великому князю» [2, 260].

«…татар к себе приучати и приводити их любовию на крещение, а страхом их по крещению никак не приводити, и жестокостью с ними не говорити» [19, 54].

Но успех христианизации был минимальный: в 1593 г. митрополит Гермоген писал, что «новокрещены (христианского) учения не принимают, и от татарских обычаев не отставают, а в православной вере не утвердились».

По мере закрепления на новых территориях царизм ужесточал свою политику христианизации, что мы конкретно видим из предписания царя Фёдора Иоанновича «новокрещенов всех в христианскую веру привести крепко и утвердить, а от татарския б веры отлучити и стращати». Здесь же содержалось требование к новокрещённым помещикам, чтобы они приложили усилия для обращения в христианство «служащих» у них татар, марийцев, чувашей, а тех, кто креститься не пожелает, они б их поотпускали или распродали». А русским людям запрещалось «житии и служити добровольно и в деньгах» у татар [16].

Первые мирные шаги в области христианизации покорённого населения были в основном связаны, прежде всего, с нежеланием ещё более возбуждать недовольство местного населения, достаточно долгое время сопротивлявшегося завоевателям. Результатом политики христианизации первых десятилетий после присоединения было то, что среди татарского населения появилась прослойка крещёных татар своей своеобразной культурой и педагогической мыслью, которую ещё предстоит изучать педагогической наукой в дальнейшем.

Таким образом, с середины XVI в. развитие педагогической мысли татарского народа протекает в условиях государственной

общности с русским народом, в составе единого централизованного Российского государства.

Земли бывшего Казанского ханства, присоединённого к русскому государству, интенсивно осваиваются, заселяются русскими, которые приносят в этот край свою культуру, педагогические традиции, развивавшиеся до сих пор в лоне христианской православной церкви, игравшей по отношению к русской педагогической мысли такую же роль «общего синтеза и верховной санкции», какую выполняла мусульманская религия и духовенство в отношении татарской средневековой педагогической мысли.

В данный период на педагогическую мысль татарского народа, как и прежде, значительное влияние оказывало педагогика Ближнего и Среднего Востока, особенно прогрессивные педагогические идеи Ибн Сины, Абу Наср Мухаммад Фараби, Ражиб Исфегани, Ибн Мискевей, Абу Хамид Газали. Идеологическую основу педагогической мысли татар, как и в эпоху независимости, составляла религия - ислам. Он после 1552 г. перестал существовать как государственная религия, но, несмотря на гонения, роль религии по сравнению с предыдущим этапом возросла, так как ислам культивировался в форме индивидуальной практики. В этот период ислам выполняет «охранительную функцию» для татарского народа и его педагогической мысли. С помощью ислама народу удаётся сохранить себя как этнос и не раствориться в массе христианского русского народа.

Кроме того, с присоединением Казанского ханства в состав русского государства свою автономию потеряли и учебные заведения. Все усилия возродить образовательное дело в Казанском крае сурово подавлялись со стороны царского правительства, но все же Ислам (ислам суфисткого толка) как и письменная литература, фольклор, сыграл значительную роль в сохранении и развитии татарской педагогической мысли в XVI—XVII вв.

Казанские татары, как писал профессор В.М.Горохов, в конце XVI в. попытались вновь строить мечети и открыть при них мектебе и медресе. Но последовал погромный указ царя Фёдора Иоанновича от 18 июля 1593 г. в котором он распорядился «мечети татарские все помитати», чтобы впредь эти попытки пресекались самым беспощадным образом [19, 14].

Обратимся к «Истории деревни Тинчали». В ней говорится, что после взятия Казани, царское правительство разгромило мекте-

бе и медресе, перевешало учёных, не давало никакой возможности для развития просвещения. Давление русской администрации было настолько сильным, отмечается далее, что татары стали вновь возвращаться к язычеству, постепенно забывая мусульманские обряды. Народ впадал в невежество. Религиозные потребности стали справляться в лесах, а образованные люди стали обучать своих детей в лесных дебрях и банях. А простой люд, говорится в рукописи, отдавал своих детей на обучение старухам и суфиям. Тогда нельзя было вести речь об обучении не то что в деревнях, говорится в этом документе, но и в Казани, где в течение 200 с лишним лет не давали разрешения открывать национальную школу» [17, 88].

Татарский историк XIX в. Хусаин бине Амирхан в своей книге «Таварихе Булгария» (Казань, 1883 г., с. 3, на тат. яз.) отмечал, что в царствование Михаила Фёдоровича Романова, в 1635 г. был устроен погром в отношении татар, было умерщвлено большое количество учёных и сожжено множество древних сочинений, следствием чего стало невежество и ослабление веры. Однако, несмотря на гонения и преследования, татарская педагогическая мысль развивалась и приумножала свои традиции. В это время, в XVII в. появляются учебные пособия светского характера. До нас дошли учебники Юнуса Оруви. Он с включением элементов алгебры написал математическое пособие под названием «Фараиз», которое стало учебником для многих поколений татарских шакирдов.

Среди татар также нашли широкое распространение и издания западноевропейских авторов XVI—XVII веков, напечатанные арабским шрифтом, не говоря уже о широком распространении восточных изданий в последующие века.

Так, в научной библиотеке Казанского университета хранится одна из первых редчайших книг на арабском шрифте - «Китаб альканун фи тыйбб» («Каноны медицины» Абу Али ибн Сины, изданная в 1593 году в Риме, в типографии Медичи).

В этот сложный, кризисный период в образовании татарского народа особую значимость в воспитании и обучении подрастающего поколения наряду с религией приобретает народная педагогика, со своими составляющими эмпирическими и теоретическими знаниями. Данные знания нашли своё отражение в устном народном творчестве, в национальных играх. Благодаря народной педагогике, татарский народ сумел сохранить свои основные традиции в образовании и педагогической мысли. Преимущество народной педаго-

гики состоит в том, что она не только оказывает непосредственное, каждодневное влияние на воспитание молодого поколения с раннего детства, но и служит как бы посредником, связующим звеном между мудростью народа и официальной педагогической теорией.

Известны оригинальные произведения философско-педагогического характера данного периода такие, как «Дастаны Бабахан», «Кыйссаи Сайфульмулек». Эти произведения народного творчества побуждают чувство оптимизма, они стремятся привить людям самые лучшие человеческие качества. Здесь выкристаллизован вековой опыт воспитания молодого поколения.

Вышеперечисленные произведения устного народного творчества содержат особенности языка, логические единицы, художественные миниатюры, поэтически образные обобщения социально-исторического опыта. В них выражены нравственные, эстетические и этические взгляды народа, что определяет реальную основу для изучения этнопсихологии.

Будучи творением коллективной народной мысли, памятником седой старины, педагогические воззрения татарского народа, как и всех народов нашей страны, и сегодня питают умы и сердца людей, они верно служат настоящему и будущему. Здесь ярко проявляется преемственность, соединяющая прогрессивные народные педагогические идеи прошлого с бесценным и с каждым днём всё обогащающимся опытом семейного воспитания.

В целом, хотелось бы отметить, что народная мудрость не только содержит ценные мысли о воспитании ребенка, о формировании его личности, о привитии юному поколению любви к труду, благородных нравственных качеств, но и в ряде случаев представляет элементы дидактики, указывающие, в каком возрасте, какими приемами и методами следует прививать эти благородные человеческие качества.

Татарская педагогическая мысль данной эпохи, входя в ареал влияния мусульманской цивилизации как одна из её составных частей, развивалась под воздействием восточного перипатетизма, калама и суфизма. Как известно, многие сочинения средневековых татарских мыслителей-педагогов не дошли до нашего времени и упоминаются лишь в произведениях более поздних авторов. Тем не менее, дошедшие до нашего времени литературные произведения педагогического характера являются ценным материалом в изучении педагогической мысли татарского народа в XVI—XVII в.

К ним относятся произведения Мэвля Колыя (XVII в.), Йунуса Иванай (Йуныс бине Иванай Эль-Казани) (1636—1689). Йунус Иванай является первым составителем оригинальной грамматики арабского языка на татарском языке и автором многочисленных педагогических наставлений, адресованных молодому поколению. Эти наставления пронизаны духом гуманизма, взаимоуважения и милосердия.

Кроме того, известно и другое произведение педагогико-образова-тельного характера «Жэмигъ эт-тэварих» (XVII в.), автором которого является философ-просветитель XVII в. Галибик (Надыйр Галибэк). Данное произведение успешно ипользовалось как учебник истории, истории татарского народа среди шакирдов татар и мусульман Средней Азии, и как художественно-историческая книга.

Исторический и социальный размах изображаемых событий, показ решающих поворотов в судьбе страны и народа, яркий сюжет, построенный на динамических захватывающих столкновениях - все эти достоинства данной книги ставят её в один ряд с прославленными произведениями мировой этики.

Педагогическая значимость данных произведений в том, что в основе их лежат идеалы свободы, справедливости, благополучия народа, его мирной, счастливой жизни.

Трудно переоценить значение педагогических идей и духовного влияния на думы и чаяния татарского народа великого мыслителя второй половины XVII в. столетия Мэвла Колый, который свои стихотворения называл «хикметами» и «газелями». Известны одна газель и девяносто семь хикметов. В предисловии к ним поэт указывает, что эти произведения создавались им в 1677 году.

Творчество Мэвла Колыя пронизано религиозной мистикой и идеологией суфизма. Наряду с вышесказанным в нём также нашли свое отражение мысли и суждения о жизни отдельных слоев общества. Их взаимоотношения, вопросы морали, нравственности и другие проблемы светской жизни.

Мысли поэта-просветителя о труде и воспитании в труде полностью совпадают с народным представлением об отношении человека к труду, о качестве труда, об облагораживающей роли труда и необходимости воспитывать любовь к труду. Вот как Мэвла Колый выражает свое отношение к труду:

Земледелье! Достойнее нет ремесла.
Ты займись им - снискаешь сегодня почёт.
Божья воля его человеку дала.
Помни: пахаря милость господня ждёт!
Земледелье священно, и служит оно
Правоверным и неправоверным - равно.
Земледельцу великое дело дано.
Помни: пахаря жар преисподней не жжёт!
Человеку любому в народе любом
Любо пашню своим обработать трудом;
Он умрет, но господь не забудет о нём
Помни: пахарь всех нас благородней живёт [6, 70].

Мэвла Колый верно определи своё отношение к труду как источнику жизни, как потребности здорового организма. Поэт уверен, что любить надо всякий труд, особенно физический, требующий напряжения усилий и преодоления трудностей.

Его оценка значения труда как решающего фактора в формировании личности человека удивительно перекликается с взглядами на труд многих великих мыслителей. Они созвучны, например, мыслям Стендаля, который говорил: «Труд - это отец удовольствия». Взглядам Н.А. Некрасова, вдохновенно писавшего, что «воля и труд человека, дивные дивы вторят», девизу А.П. Чехова: «Без труда не может быть чистой и радостной жизни».

Взгляды Мэвла Колыя на труд и трудовое воспитание близки принципам современной теории педагогики.

Поэт призывает также использовать каждый день с пользой, с пользой для себя и своего народа. По его мнению, день, прожитый впустую, - это самый страшный грех перед Всевышним. Вот, что он пишет по этому поводу:

Говорится хикмет в год по хиджри такой:
Одна тысяча восемьдесят восьмой (1677 по нов.)
Говорится он в граде Булгар над рекой,
Говорит его грешник великий - Колый.
Беспросветно прошли мои годы, друзья,
Под глазами прорыта слезами стезя,
Дни и ночи раскаянье мучит, грызя,
Что отвечу я, раб, перед божьим судом?
Дел угодных Всевышнему я не совершал,
Бренный мир мои помыслы все поглощал,

Я скорблю о прошедшем, ничтожен и мал
Что отвечу я, раб, перед божьим судом?..
Был я ветром познанья, и страсти носим,
До конца отдал дань я страданьям земным.
Этот мир удивителен, незаменим!
Что отвечу я, раб, перед божьим судом?.. [6, 69]

Будучи гуманистом, Мэвла Колый особо обращал внимание на формирование нравственного облика молодого поколения. Содержание нравственного воспитания представляет собой свод этических норм, которые являются моральным кодексом и своеобразной энциклопедией педагогических знаний. Поэт-просветитель всегда прославлял такие нравственные качества, как преданность Родине, любовь к народу, героизм, скромность, доброта, вежливость, правдивость, честность, дружелюбие. Вместе с тем резко осуждал зависть, эгоизм, трусость, подозрительность, болтливость, лень, высокомерие и хвастовство.

Нравственное поведение, по мнению Мэвла Колыя, - это венец нравственного воспитания. Нравственное сознание, убеждения, чувства в совокупности, в конечном счёте, помогают личности вырабатывать правильную линию нравственного поведения.

В произведениях поэта-гуманиста подлинное нравственное чувство возвышает человека, он может во имя торжества нравственного долга идти навстречу тяжёлым личным страданиям. Он с большим сочувствием относится к обездоленным и бедным и призывает к милосердию:

Упаси меня, боже, бродягою стать!
Никому не желаю я муки такой.
Без домашнего крова - от горя страдать
Человек осуждён, он теряет покой.
Безразличен бродяга для прочих людей.
Тот, кто здесь обитает под крышей своей,
Ходит в гости, и сам принимает гостей,
А бродяга о том лишь мечтает с тоской.
Нет отца у бродяги, чтоб старость почтить,
Нет и матери, чтоб о бедняге грустить,
Никого - кто бы мог о здоровье спросить
Смерть бродяги - страшней всякой смерти другой.
Жил один, и один покидает он свет,
Схоронить его некому - близких ведь нет,

В тот же день затеряется след его лет
Вот, бедняк, умирает он смертью какой!..[6].

Как видим, поэтические строки поэта-гуманиста содержат своеобразную программу нравственного воспитания. Они в доступной форме повествуют о сострадании к обездоленным, правдивости, честности, утверждают идею победы добра над злом.

Нравственное воспитание и в современных условиях предполагает целенаправленное формирование у детей младшего школьного возраста высоких нравственных качеств. Успешное решение этой задачи требует единства действий педагогической мысли народа, с педагогической теории всех воспитательных институтов, направленных на формирование нравственного сознания, нравственных чувств и поведения молодого поколения.

Если предшественники Мэвла Колыя писали о божественном происхождении человека, о фатальной предопределённости его характера, поступков, то он впервые смело утверждал, что каждый человеческий характер способен к изменению. Раскрыл в своих произведениях роль окружающей среды в формировании личности. Личность в его произведениях социальна. Вот, что пишет он по этому поводу в одном из своих хикметов:

На этот мир ты не смотри,
Простором манит этот мир,
Но тщетны все свои труды,
Так злобно ранит этот мир.
Ведь все растает, как туман,
И, как невесты лик и стан,
Нарядом, маскою румян
Тебя обманет этот мир.
Он скажет: истину забудь,
Прикажет в сторону свернуть,
На свой несправедливый путь
Тебя потянет этот мир [6, 71].

Таким образом, поэт-гуманист поднялся до понимания значения среды в воспитании. Произведения Мэвла Колыя были доступны для народа, они передавались от поколения к поколению. Его демократические идеи полны любви к простому народу, переплетаются с народными афоризмами о любви к человеку, справедливости, верности светлым идеалам.

Педагога-просветителя занимали многие проблемы бытия, явления природы, но в центре его внимания всегда был человек и его воспитание.

Таким образом, Мэвла Колый является виднейшим представителем татарской педагогической мысли. Его сочинения способствовали проникновению знаний и науки в среду не только татарского народа, но и других народов Поволжья и Приуралья.

Следующим представителем педагогической мысли XVII века является поэт-просветитель Габди. До нас дошли 60 его стихотворений, в которых нашли отражение педагогические идеи суфизма. Творчество поэта-гуманиста пришлось в суровое время для народа. Своими произведениями он призывает народ гордо преодолевать лишения и невзгоды, сохранить честь истинного мусульманина. Он призывает к объединению и к дружбе между собой:

| | |
|---|---|
| Бер - берегез арасында | Между собою |
| Кылмагыз золым, | Не чините зла, |
| Уз гайебен укии кузгел, | Будь внимателен |
| Кеше гайебен hэргиз курмэ. | К своим поступкам (авт. А.Г.) [6] |

Его произведения являются продолжением педагогических и просветительских идей предыдущих поэтов-гуманистов татарского народа - Мухаммедьяра, Мэвла Колый.

Стихотворные строки поэта-гуманиста воспитывают в подрастающем поколении и у народа такие качества, как доброту, милосердие, щедрость. Он призывает с уважением относиться к учёным, уважать их труд и стремиться быть похожими на них:

| | |
|---|---|
| Еракдик курсэн акларны | Если увидишь их издалека |
| Катына килеп кул ялыш | Подойди, поздоровайся с ними |
| Кунлеп алып, кон дэ кил | Постарайся быть ближе к ним |
| Бер вакыт булма чалыш | Всегда будь уважителен и скромен (авт. А.Г.) [6]. |

В центре внимания просветителя - проблемы умственного воспитания. Великий мыслитель понимал, что знание - это орудие мышления. Результат целенаправленного усвоения фактов, законов и понятий науки, в которых отражены закономерности развития природы и общества. Габди считал, что светоч ума человека - это знания. Идеалом просветителя был, прежде всего, умный, любознательный человек. По его мнению, только он может быть счастлив. Габди связывал знание с воспитанностью, а воспитанность человека, по мнению просветителя, проявляется в его отношении к своим

родителям. В его произведениях большое внимание уделяется проблемам отцов и детей, привитию молодёжи чувства уважения к старшим, важности личного примера родителей. Отец и мать, по его мнению, являются первыми воспитателями. Он сумел создать в своих произведениях своеобразный культ родителей:

| | |
|---|---|
| Атан белэн ананы | Отца и мать почитай, |
| Хезмэт иткел куп-куп | Склони ты голову к их ногам. |
| Иртэн торып, hэр кондэ | Прислушайся к родительским |
| Аякларып уп-уп. Словам | |
| Нэр ни эйтсэ аларнын | Если будешь ты наказан, |
| Сузлэрен кур йок-йок | То будь терпим и благодарен (ав. А.Г.). |
| Сыбыр кыл, hэр нэчэ | |
| Кыйнясялар «доп-доп!» [6]. | |

Главная задача семьи, по мнению Габди, воспитание детей - достойной смены старших поколений. И здесь решающую роль он отводит самым главным членам семьи - матери и отцу. Из сказанного вытекает вывод, что поэт-гуманист рассматривает семью как источник счастья, как главный инструмент в воспитании подрастающего поколения и как неповторимый «шедевр природы».

Таким образом, в произведениях Габди отражены многие просветительские идеи, силой своего разума и таланта поэт-гуманист поднялся выше конкретных, преходящих вопросов своего времени и всего общества, философски осмысляя их в более широких человеческих и временных рамках. И в этом состоит величие Габди, в творении которого нашли своё яркое и высокохудожественное выражение общечеловеческие идеи, идеалы и мысли, волновавшие народы во все времена.

Из вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Несмотря на колонизаторскую политику царизма, присоединение Казанского ханства в 1552 году к России обеспечило вопреки воли самодержавия дружбу двух народов, имело, безусловно, прогрессивное значение в деле развития образования и педагогической мысли в Казанском крае:

а) сближение народов способствовало обогащению культурных традиций, традиций в сфере воспитания и образования подрастающего поколения;

б) исчезновение границ между государствами сыграло положительную роль в распространении научных знаний.

2. Произведения просветителей данного периода ценны с педагогической точки зрения и жизненны тем, что они показывают глубоко правдивые человеческие характеры, отражающие типичные черты психологии представителей групп и сословий, различных возрастов.

3. В произведениях просветителей правильно решался вопрос о взаимоотношениях материального и духовного, социального и психологического в человеческой личности, а значит и в обществе. Отсюда и реализм созданных характеров, их типичность и социальная выразительность. Реализм просветителей создавался под плодотворным влиянием не только восточных произведений, но и русской литературы. Содержание своих произведений просветители черпали из окружающей действительности, и узел всех вопросов, рассматриваемых ими, сосредоточен в критическом анализе борьбы старого и нового в обществе, схоластического и прогрессивного в образовании.

4. Конкретный подход к изображению характеров позволил просветителям правильно определить главные положительные черты человека, гражданина, которые должны были бы решаться в области воспитания в первую очередь. Такими чертами являются его гражданские качества, активное творческое отношение к жизни. Гуманизм и патриотизм в творчестве просветителей показаны в диалектическом единстве. Патриотизм гуманистичен. Их герои любят Родину, свой народ. Гуманизм просветителей имеет не только этическое значение, но и является воспитывающей силой.

5. Утверждая в рядовом труженике, воспитаннике высокие интеллектуальные и творческие возможности, просветители заявляли о своей глубокой вере в будущее татарского народа.

Таким образом, педагогические проблемы, поднимаемые поэтами-гуманистами данного периода, характерны для всей последующей педагогической мысли татарского народа. Их произведения имели значительное влияние на дальнейшее развитие педагогических идей не только татарского народа, но и народов Поволжья и Приуралья.

# ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ И ОБРАЗОВАНИЕ ТАТРСКОГО НАРОДА В СОСТАВЕ РУССКОГО ГОСУДАРСТВА В XVIII—XIX вв.

## 2.1. Социально-экономические и политические условия развития педагогической мысли татар в Казанском крае в XVIII—XIX вв.

XVIII век в истории татарского народа во многом является поворотным. Это период формирования принципиально нового направления в истории педагогической мысли татарского народа, которое ознаменовало завершение эпохи средневековья и переход в новое время – время капиталистических преобразований в обществе.

Немаловажное значение в дальнейшем развитии педагогической мысли татарского народа этого периода имело сближение с европейской просветительской мыслью и демократическими идеями, которые шли в основном через приобщение к прогрессивным течениям русской общественной и педагогической мысли.

Кроме того, начало XVIII в. было для нашего края, как и для всей России, эпохой реформ царя Петра I, который решил ликвидировать наметившееся отставание России от Западной Европы укреплением связи с передовыми западными странами и проведением целого ряда реформ, охватывающих все стороны жизни российского общества, начиная от организации флота и заканчивая внешним видом граждан [35, 79].

Пётр I в отличие от современных реформаторов взялся за преобразование России в развитую и сильную империю сознанием дела, что в значительной степени обеспечило успех его планов. Но при этом следует помнить, что средства на реформы Петру I дало усиление им эксплуатации народа, и прежде всего крестьянства. Так, был введён новый налог – подушный, новые повинности и т.д.

Одним из своих указов Пётр I разделил Россию на губернии, и с 1708 г. «царство Казанское» стало называться Казанской губернией (до 1920 г.)

По приказу Петра I в Казани для снабжения русской армии сукном были развернуты казённые суконные мануфактуры, для строительства кораблей военно-морского флота было основано в 1718 г. Казанское адмиралтейство.

Для подготовки инженеров в Казани открыли в 1718 г. цифирную школу. Здесь обучали грамоте, письму и арифметике, а также давались элементарные сведения по алгебре, геометрии и тригонометрии, что непосредственно оказало положительное влияние на развитие педагогической мысли татарского народа и способствовало просвещению населения Казанского края.

XVIII в. в целом принёс немало изменений как в жизни Российского государства, так и в жизни его народов. В значительной степени изменилась и политика по отношению к татарскому населению. Петровские преобразования, как оказалось, самым непосредственным образом, отразились на уровне жизни татар.

Фактическое наступление в социально-экономической, правовых сферах на татарское население началась после двух известных петровских указов 1713 и 1715 гг., которыми предписывалось тем не крещёным земледельцам, которые имели крепостных христианского исповедания, немедленно в течение полугода креститься. В противном случае их земли и крестьяне отбирались.

Надо подчеркнуть, что с усилением феодального гнёта правительство предусматривало немалое количество мер, чтобы желающие избежать исполнения определенных повинностей принимали крещение: от исполнения всех государственных повинностей, в 1722 г. даже новокрещены вообще без срока были освобождены от повинностей; (правда, вскоре были введены определенные ограничения во времени). И в дальнейшем аналогичные указы, подтверждающие привилегии новокрещёным, появлялись весьма часто.

Религиозная политика царизма в XVIII в. оставила глубокий след в истории татарского народа как политика жестокая, репрессивная. Фактически начало давлению в религиозной сфере положили отмеченные выше указы 1713 и 1715 гг. Обещание льгот новокрещёным в начале 20-х годов к особо обнадеживающим для правительства результатам не привело. Поэтому для активизации действий в этой сфере в 1731 г. в Свияжске была образована комиссия по крещению казанских и нижегородских мусульман и других инородцев. Особенно «прославился» своими деяниями возглавивший в 1742 г. данный процесс архиепископ Лука Канашевич. При нем политика христианизации достигла своей

кульминации, она проводилась самыми жестокими и дикими методами. И, конечно же, главным врагом миссионеров продолжал оставаться ислам, поэтому основной удар пришелся по некрещеному татарскому населению. Миссионеры в сопровождении солдат отправлялись в татарские деревни, сгоняли все население к речке и совершали "обряд крещения" [28, 251].

Сопротивление подавлялось самым жестоким образом, «крещёные» уже по закону не имели права соблюдать прежние мусульманские обычаи – в таком случае их ждала суровая кара. В источниках описываются случаи, когда миссионеры хватали на улице детей и увозили их с собой, чтобы воспитывать в «христианском духе», точно так же порой хватали на улицах и взрослых, подвергали их пыткам, морили голодом, принуждая креститься. Татарский сотник Кутлин, например, жаловался, что его заковали в цепи и заставили «вместо медведя в колесе ходить» и качать воду из колодца до изнемоножения [19, 208].

Основной удар пришёлся на татарские школы и медресе. Открытое преследование татарских школ и мечетей царское правительство проводило вплоть до середины XVIII в. Только при Казанском епископе Луке Канашевиче (1744—1755 гг.) было разрушено 418 из 536 мечетей с существовавшими при них мектебами. Однако татарские школы и мечети продолжали существовать, в особенности вдали от городских центров, где всё же слабее проявлялось давление царской администрации. Этим, может быть, объясняется то, что в продолжение всего XVIII в. и даже первой половине XIX в. многие представители татарской образованности являлись выходцами из окраинных татарских деревень, а не из крупных городских центров (как, например, писатели – просветители Мавля Колый, Утыз-Имэни, Кандалый, Курсави, Каргалый, Мурад Мулла, Абдулла Галиев (Батырша) и т.д.).

Кроме того, в 20—40 гг. XVIII в. предпринимались и некоторые другие меры, в частности, существовали планы подготовки религиозных деятелей, миссионеров, в том числе и из среды местного населения. В 1723 г. была открыта архиерейская славяно-латинская школа, а в 1733 г. была превращена в духовную семинарию, одновременно были созданы и несколько новокрещёных школ (в 1731 г. в Свияжске, в 1735 г. в Казани,

Елабуге, Цивильске и Царевококшайске). Однако эти школы были мало эффективными.

Политика христианизации и гонения татарских школ и мечетей не дала желаемых результатов. Она лишь вызвала озлобленность населения против царской администрации и в некоторых случаях приводила даже к открытым религиозным восстаниям. Царское правительство вынуждено было отступить и искать общий язык с татарскими феодалами и верхушкой мусульманского духовенства.

Со второй половины XVIII в. царское правительство изменило свой прежний курс открытого гонения и стало на путь укрепления мусульманской религии в России. Ещё в царствование Елизаветы Петровны была разрешена постройка мечетей в крупных деревнях с чисто мусульманским населением. При этом было оговорено, что строительство мечетей разрешается лишь при условии наличия в деревнях не менее 200-300 мужских душ татарского населения и если в них не проживают русские и новокрещены.

Наряду с многочисленными мероприятиями по укреплению административного аппарата вносятся некоторые изменения и в колониально-руссификаторскую политику. С целью большого воздействия на массы в духе покорности и подчинения господствующим классам правительство входит тесный контакт с мусульманским духовенством. Чтобы разрядить опасную обстановку, в 1773 г. был издан указ «О веротерпимости». Этот указ фактически объявлял свободу вероисповедания, отменялось насильственное крещение, разрешалось мусульманам строить не только мечети, но и школы при них.

С целью привлечения симпатий мусульманского населения и укрепления над ним власти царизма, было учреждено мусульманское духовное собрание во главе с муфтием, распространявшее свою власть над мусульманами Поволжья, Приуралья и Сибири.

Конечно, в жизни всё складывалось не всегда точно, как на бумаге, но, тем не менее, этот закон имел определённое значение для более свободного развития мусульманской религии и педагогической мысли татар.

Таким образом, мы видим, что в XVIII в. правительственная политика по отношению к исламу и педагогической мысли татарского народа менялась диаметрально – от жестоких мер, до

фактического разрешения на существование и создание органа управления мусульман.

Мусульманское духовенство и господствующая верхушка татарского общества, получая для себя значительные льготы и привилегии, должны были воспитывать народ в духе покорности и верности царскому правительству. Правительство разрешило татарскому духовенству не только укреплять мусульманскую религию, проводить просветительную деятельность среди татар, что значительно способствовало дальнейшему развитию педагогической мысли татарского народа, но и разрешила организацию религиозных школ при мечетях, которые со второй половины XVIII в. снова начали строиться.

Так, например, Георг отмечал, что у татар во всякой деревушке имеется «особливая молебная храмина и школа» и, что в казанских слободах и в больших деревнях «есть подобные сим девичьи школы». Значительное число школ открывается в это время в Башкирии, среди астраханских татар и татар – мишарей правобережья Волги [41, 377].

В основном в данных школах преподавательской деятельностью занимались муллы, которые, не ограничиваясь внедрением ислама среди татар, вели широкую проповедь и среди соседних народностей. Источники говорят, что «татары-пришельцы….» Особенно из Казани, их духовные – ахунды, муллы, абызы – гораздо прилежнее стараются приводить их (башкир) в свой закон и обрезывать и воздержанием своей жизни простаков к себе привлекают, школы имеют, мечетей множество настроили [44, 10].

XVIII век в Казанском крае можно смело назвать веком просветительства. Просветительство возникло почти одновременно в русском и татарском обществах на рубеже XVIII—XIX вв. Если русское просветительство получило в начале XVIII в. поддержку самого русского царя Петра I, то татарское просветительство до середины XVIII в. в оставалось слабым, так как преследование самодержавием татарского просветительства, педагогической мысли, мечетей, школ, медресе и вообще татарской культуры заставляло татарских просветителей все свои усилия до середины XVIII в. направлять не на утверждение нового, а на спасение хотя бы части старой булгаро-татарской культуры, на которой базируется всё национальное просветительство.

Но поворот Петра I к развитию промышленности заставил его основать светское образование, так как промышленности нужны кадры учёных и инженеров, а их могут готовить только светские школы, училища и вузы. Светское образование являющееся почвой просветительства, резко усилило движение русских и татарских просветителей.

В 1759 г. в Казани было открыто более высокое по уровню светское учреждение – первая провинциальная гимназия России. Гимназия давала хорошие знания в области многих наук, которые позволяли стать учёным, инженером, чиновником. Наряду с русским, латинским, французским, арабским, персидским и другими языками гимназисты в совершенстве изучали и татарский язык.

Гимназия в Казани находилась в ведении Московского университета, где был разработан устав гимназии. Первым директором стал асессор Московского университета М.И. Верёвкин. В 1769 году вышел указ об учреждении при Казанской гимназии татарский класс. Основная цель татарского класса – подготовка чиновников для работы в восточных районах страны, толмачей на таможнях и в государственных учреждениях России и в восточных стран.

Учителем в татарских классах был назначен переводчик Казанского адмиралтейства Сагит Хальфин. Он проработал в гимназии 16 лет. Дело начатое отцом продолжили сыновья Исхак и Исмагил, а также внук Ибрагим.

Роль Сагита Хальфина в развитии педагогической мысли, татарского языка значительна. Ему принадлежит «Азбука» татарского языка на основе арабского шрифта, написанная и изданная в 1778 году. В 1785 году он завершил работу – «Татарский словарь и краткая татарская грамматика в пользу обучающихся при казанских гимназиях юношества татарскому языку». Словарь состоял их двух книг, содержал около 20 тысяч слов татарского языка и их перевод на русский язык. Однако данная работа не была опубликована по ряду причин. Таким образом, в Казанской гимназии работала целая династия талантливых преподавателей и учёных-филологов Хальфиных, сыгравших немалую роль в культурном сближении русских и татар и в дальнейшем развитии педагогической мысли не только татарского, но и русского народа.

Получив светское образование, русская культура, педагогическая мысль в XVIII в. становится самой передовой в России и начинает активно влиять на культуру нерусских народов, особенно на культуру и педагогическую мысль татарского народа.

В эпоху «просвещённого абсолютизма» передовые татарские просветители сосредоточили своё внимание на задаче популяризации передовых достижений русской и западноевропейской культуры (в образовании, науке, технике и других областях) и создания почвы для организации светского образования татарского народа.

Реформы в эпоху «просвещённого абсолютизма» способствовали появлению после завоевания Казани Иваном Грозным новых каменных мечетей, школ, медресе, первой из которых была мечеть Марджани (1767 г.).

К концу XVIII века в Казани существовало 8 мечетей: 3 каменные и 5 деревянных, возникли крупные медресе – Апанаевское и Ахундовское (1771 г.) и Амирхановское (1780 г.). Появляются медресе в деревнях Кашкар, Менгер, Сатыш, Саба, Бурундук, Мензеля, Стерлибаш, Мачкара, Тайсуган, Ташкичу, Агерже, Шырдан, а также в Уфе, оренбургских Каргалах и др.

Постройка новых мечетей, медресе способствовала дальнейшему развитию педагогической мысли татарского народа. Педагогической мысли нового толка, с элементами прогрессивной русской и западной культуры и педагогической мысли, что, конечно же, явилось новым прогрессивным этапом в истории татарского народа. Таким образом, татары весьма результативно использовали те благоприятные административно-правовые условия, которые установились в конце XVIII в. и начале XIX века, для своего экономического и социокультурного возрождения и развития.

Перемены в экономической и социально-культурной жизни вызвали мощное просветительское движение среди татар и способствовали развитию педагогической мысли народа. Постепенно в татарском просвещении выделилось два относительно самостоятельных направления: религиозное и светское, что было практически возрождением забытых булгарских традиций в просвещении татарского народа.

Главным из них на всем протяжении XIX столетия все же оставалось религиозное образование и просвещение. Роль ислама в

жизни татарского общества непрерывно возрастала. Весьма внушительных масштабов достигли печатание и распространение религиозной канонической и учебной литературы. К примеру, за 1853—1858 годы Казанские типографии Университета, Людвига Швеца, Рахимжана Саитова растиражировали: 82300 экземпляров Корана, 165900 экземпляров книги для мектебе «Иман шарты» [37, 154].

Вместе с тем внутри религиозного направления возникла кризисная ситуация. Некоторые имамы, получившие богословное образование в ведущих исламских научно-учебных центрах того времени – в Бухаре и Самарканде, стали выражать критические мысли относительно состояния как исламного учения, так и исламного образования. Одним таких разносторонне образованных и самостоятельно мыслящих имамов следует назвать Шигабутдина Марджани (1818-1889).

Данный кризис, охвативший просветительское движение и педагогическую мыль татарского народа, был замечен и в социально-экономической жизни российского общества. В первой половине XIX в. в Российской империи разразился острый кризис феодально-крепостнической системы, вызванный развитием капиталистических отношений.

Капитализм – более прогрессивная, чем феодализм, социально-экономическая система, позволяющая большинству населению активно проявлять себя в области экономики, способствует развитию просветительского движения и педагогической мысли народов. Капитализм – это, прежде всего рост промышленных предприятий, торгово-денежных отношений, появление новой социальной единицы, как рабочий класс. Вместе с тем капитализму необходимы высококвалифицированные рабочие и инженеры, а подготовка последних невозможна без светского обучения, без прогрессивного просветительства и педагогической мысли.

Татарское население Казанского края, разумеется, не осталось в стороне от названных процессов.

К 1890 году татарские предприниматели имели в собственности в европейской части страны 76 промышленных предприятий. Убыстрились темпы формирования национальной интеллигенции. По данным Всеобщей переписи населения Российской империи 1897 года, из татар на государственный

административной службе находилось 2912 человек. Лиц, занимающихся частной юридической практикой, было 79 (татары и башкиры вместе). Наукой, литературой, искусством было занято 134 представителя татаро-башкирской национальностей, педагогической деятельностью – 2395. Около двух тысяч татар и башкир работали в земских и муниципальных учреждениях. Численность врачей и других муниципальных работников чуть превышала одну тысячу.

Особенно глубокие изменения происходили в национальном самосознании, исламском просвещении и образовании. Здесь наблюдались обновленческие процессы, борьба нового, прогрессивного с отсталыми, устаревшими и реакционными представлениями.

Втягивание в водоворот капиталистических отношений вызывает, таким образом, огромные перемены в духовной жизни народа, в просветительском движении и в педагогической мысли татар.

Столь быстрому распространению идей просветительства способствовало то, что татарский народ имел богатую древнюю культуру с её гуманистическими традициями, которая дополнялась ещё и тем, что по уровню грамотности татарский народ занимал одно из первых мест в России.

Так, например, многие отечественные учёные конца XIX в. обратили внимание на то, что «…за последние 10 лет мусульманское население России сильно развивалось в культурном отношении: у казанских татар на 150 человек приходиться сейчас 1 мечеть и 1 мулла, у русских и инородцев того же района 1 священник приходится только на 1500 душ; у первых одна школа на 1500-3000 человек. Распространение книжной и газетной литературы у мусульман-татар относительно ещё более высокое» [24].

Большое значение для развития науки, литературы и педагогической мысли среди татар имело открытие в первой половине XIX в. при Казанской гимназии, так называемой Азиатской типографии, печатавший книги на основе арабского алфавита. Позднее в Казани открывается ряд частных татарских типографий. Если до открытия первой типографии в Казани вся литература ввозилась из стран Востока, Бухары, Стамбула, то с середины XIX в. татарские типографии Казани снабжали книжные

рынки края различной литературой, которая расходилась во все концы России – в Поволжье, Башкирию Сибирь, Крым, Кавказ и даже в Среднюю Азию. Общий тираж всех татарских изданий в Казани середины XIX в. доходил до 2 млн. экземпляров в год [40, 78].

Татарские типографии в основном печатали религиозные книги, однако, вместе с этим начали издаваться и светские книги, имевшие для своего времени большое культурное и просветительское значение. Издавались в значительном количестве буквари и словари, книги по истории народа, родного края и языку татарского народа, по медицине. Всё больше стало появляться художественной литературы, публицистики, переводной литературы. В 1857 г. вышел первый календарь на татарском языке, игравший в свое время роль периодической печати, только за первое десятилетие было издано 216 тысяч экземпляров календаря [41, 384].

Большое значение для развития педагогической мысли татарского народа, культуры края имело создание в Казани университета (1804г.). Благодаря усилиям прогрессивно настроенных русских учёных, университет становится значительным центром передовой общественной мысли и науки в крае. В Казанском университете преподавательской деятельностью занимались и передовые татарские педагоги-просветители Ибрагим Хальфин и Хусаин Файезханов. Они первыми выступили за необходимость усвоения татарами русского языка. Ибрагим Хальфин, занимаясь вопросами изучения родного языка и литературы, первым составил татарский букварь, этимологию, хрестоматию. Хусаин Файезханов положил начало изучению памятников древней письменности и истории родного края, написал «Краткую грамматику татарского языка».

Вместе с русскими учёными университета, внёсшими большой вклад в изучение Казанского края (К.Ф. Фукс, И.Н. Березин и др.), передовые люди татарского общества стали заниматься сбором и публикацией произведений устного народного творчества – татарских народных песен, сказок, поговорок (М.Г. Махмудов, С. Кукляшев, М. Смирнов и т.д.). В это же время печатаются первые русские произведения, переведённые на татарский язык. Появились литературные произведения, написанные на татарском языке, критикующие некоторые

консервативные стороны общества, что способствовало развитию в прогрессивном направлении педагогической мысли татарского народа.

Татарские просветители – педагоги, понимая, что для дальнейшего развития татарской народности необходимо восприятие достижений передовой русской культуры, призывали татар изучать русский язык, создавали проекты школы и сами экспериментальные школы с расширенным преподаванием светских дисциплин – по примеру русских светских школ.

Однако развитие татарской культуры в первой половине XIX в. шло в противовес национально-колониальной политике царизма. Правительство старалось обратить татар. Поскольку насильственные методы были неэффективными, правительство вынуждено было искать новые пути. Известным педагогом-просветителем Н.И. Ильминским был предложен новый путь к обрусению местного нерусского народов края.

Н.И. Ильминский – видный деятель педагогического образования. Он был основателем и первым директором (1872-1891 гг.) Казанской русско-инородческой учительской семинарии. Семинария, по установкам Н.И. Ильминского, готовила учителей инородческих школ для осуществления религиозно-нравственного воспитания в духе православия.

В семинарии большое внимание уделялось педагогической практике воспитанников в нерусской школе [66, 232].

В 60-е годы XIX в. вырабатывается более эффективная и тонко действующая система христианизации система – Н.И. Ильминского.

Для этой цели печатались учебники и религиозные книги на основе русского алфавита на родном языке учащихся. Организованы были и специальные миссионерские школы для крещёных татар, чувашей, мари, мордвы и удмуртов, где учащиеся обучались сначала на родном языке, а затем по мере усвоения переходили на русский язык. Окончившая такие школы молодёжь должна была насаждать среди своего народа христианство. Конечной целью обучения, как утверждал сам Н.И. Ильминский, должно было стать «обучение инородцев и совершенное слияние их с русским народом по вере и языку» [41, 385].

Но постепенно Н.И. Ильминский отошёл от своих либеральных позиций, стал консервативным идеологом православного миссионерства.

Вот его высказывание более поздних лет:

«По моему понятию, киргизов и сартов вовсе не следовало бы привлекать и допускать в гимназию.… Для них гораздо полезнее простое, начальное, но здоровое, основательное русское образование».

«Народное образование на окраинах русской державы есть своего рода миссионерство».

«Для инородцев, каковы разноплеменные обитатели Приамурского края, полезны будет учиться с малым светским образованием, но с твёрдым христианским научением» [66,229].

Кроме того, система Ильминского была узаконена специальными правительственными правилами «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев» от 26 марта 1870 г. На основе системы Н.И. Ильминского была организована значительная сеть начальных школ. Уже в 1870 г. число школ, находившихся лишь в ведении «Братства Св. Гурия», достигло 62, среди них крещёнотатарских было 39. С целью подготовки учителей для миссионерских начальных школ, а отчасти священников, в 1863 г. в Казани была открыта центральная крещёнотатарская школа, а в 1872 г. – инородческая учительская семинария.

В целом система Н.И. Ильминского явилась основой миссионерской педагогики. Эта система использовала родные языки как средство насаждения среди нерусских православной веры и монархических убеждений. Но все же использование родного языка в данных школах вопреки желаниям сторонников Н.И. Ильминского, стимулировало развитие начальных школ, родных языков, обогащало их новой лексикой и содействовало росту грамотности. Высокий уровень грамотности татар в значительной степени благоприятствовал укреплению культурных связей и слиянию различных этнических групп, а также дальнейшему развитию педагогической мысли народа.

Таким образом, несмотря на православно-руссификаторскую направленность деятельности Н.И. Ильмиснкого, она всё же сыграла свою положительную роль в развитии педагогической мысли, школьного дела татарского народа.

В отличие от русских школ Н.И. Ильминский требовал введения четырёхлетнего курса в инородческих начальных училищах, организовав приём детей через год: «Многолетний опыт инородческих училищ в Казанской губернии вообще и, в частности, существующих при Казанской учительской семинарии, убедил нас, что трёх зим недостаточно инородческим детям при прохождении программы сельских училищ, усвоение русского разговорного языка составляет лишний труд, для которого нужно дать особое время» [66]. Далее он рекомендует: «В младшем отделении преподавательским языком должен служить инородческий язык, в старшем – русский, нет сомнения, что при этом значительно улучшится религиозное воспитание учеников инородческих школ и усвоение ими русской разговорной речи [66, 75].

Таким образом, Ильминский признавал и отстаивал родной язык учащихся как основу и как орудие обучения и воспитания, организовывал многие сотни школ для детей нерусских народов, подготовил многочисленные национальные учительско-преподавательские кадры; обучая детей в школах русскому языку, он сблизил подрастающее поколение нерусских народов с русским народом. Все эти стороны системы Н.И. Ильминского объективно сыграли положительную роль не только в жизни и культурном развитии народов Поволжья и Восточной России, но и в развитии педагогической мысли татарского народа, обогатив её передовой педагогической мыслью русского народа.

Примечателен тот факт, что развитие педагогической мысли татарского народа XVIII — конца XIX веков пришлось на период окончательного образования татарской нации.

И так, с изменениями в социально-экономической жизни народа и складыванием нации тесно связано и развитие татарской педагогической мысли. Педагогическая мысль татарского народа, несмотря на определённые противоречия, объективно способствовала подрыву господства феодальной идеологии, освобождению татарского общества, татарских мектебе, медресе от отживших средневековых традиций и выводу их на путь всестороннего процесса. В условиях господства феодальной косности, мистицизма татарская педагогическая мысль видела свою основную задачу в распространении образования, прогрессивных общечеловеческих достижений.

Благодаря прогрессивной педагогической мысли разрабатывались проекты создания светских школ по образу русских и западных, составлялись словари и учебники, необходимые для новых типов школ. Изучение необходимых для жизни, наук, знание законов природы, ознакомление с передовой русской и европейской культурой – всё это, безусловно, способствовало освобождению мысли и разума людей из-под влияния устаревших догм и мистики.

Таким образом, правомерно утверждать, что:

1. Со второй половины XIX в. начинается новый этап в татарской педагогической мысли. Теперь она приобретает более зрелую форму и оказывает значительное влияние на становление и развитие, школьного дела, просветительского движения татарского народа.
2. Переменам способствовали и развитие социально-экономических условий, которые в итоге привели к возникновению капиталистических отношений и нового класса в обществе – класса буржуа.
3. К концу XIX в. обстановка в экономике коренным образом меняется. Бурно развивается промышленный капитал. В новых условиях татарская буржуазия вынуждена идти на ряд реформ школьного дела. Новая национальная буржуазия все более убеждалась, что для успешной конкуренции с русским и иностранным капиталом необходимы хорошо подготовленные и грамотные кадры. Их промышленные предприятия нуждались в грамотных мастерах и рабочих.
4. Прогрессивное татарское просветительство выступало за раскрепощение разума от догм, доказывало необходимость изучения светских наук, стремилось синтезировать религию с наукой, чтобы в реальных условиях приспособить её к потребностям нового времени. Татарские просветители стремились распространить просвещение в народных массах и строили, открывали начальные школы.
5. В условиях ожесточения борьбы за рынки, в которых столкнулись интересы дельцов всех национальностей, старый уклад жизни татар не отвечал новым требованиям, порождённым капиталистической формацией. Для управления фабрично-заводским производством и обширными торговыми операциями нужно было в корне пересмотреть некоторые аспекты в духовной

жизни общества и делать ставку на светскую цивилизацию. Но представители старого общества – феодальная знать и реакционная часть духовенства, кадимисты, оказывали ожесточённое сопротивление сторонникам нового течения. Это новое течение получило в дальнейшем название «джадидизм» (от арабского слова «джадид» - новый). Джадидизм как движение был характерен для многих тюркских народов России, но наиболее яркое воплощение он получил в деятельности татарской буржуазии.

В Поволжье и Приуралье джадидисткие школы стали создаваться во второй половине XIX столетия. Они открывались как в городах, так и в крупных селениях; наиболее крупными и популярными были: в Казани – медресе «Галия», в Оренбурге – медресе «Хусаиния», в Троицке – медресе «Расулия», в Крыму – медресе «Зыкджырлы». Из новометодных школ, открытых в сельской местности, выделялись медресе «Буби» (Сарапульский уезд Вятской губернии). В реформированных школах преподавание шло на татарском языке. Русский, арабский и другие языки изучались как самостоятельные предметы. Кроме языков и религиозных дисциплин, в новометодных школах большое внимание уделялось изучению общеобразовательных предметов: истории, математики, географии, физики, естествознания и др.

Таким образом, появление на исторической авансцене нового просветительского движения «джадидизм» было результатом прогрессивного влияния педагогической мысли татарского народа.

## 2.2. Татарские просветители, их критика реакционного мусульманского богословия и просветительства

Идейной опорой средневековых общественно-экономических порядков, сохранившихся среди татар вплоть до второй половины XIX в., была мусульманская религия. Надо сказать, что в целом мусульманская религия носила двоякий характер. С одной стороны, она способствовала распространению культуры, с другой, носила зачастую тормозящий характер. С принятием ислама пришла на Поволжье не только мусульманская культура, но и богословская философия. Эта философия одновременно носила характер борьбы между консервативным и более рациональным течением. Эта борьба особенно ярко проявилась в конце XIX — начале XX веков. Хо-

тя корни данного противостояния глубоко уходят в более ранний период становления татарского народа.

Уже в конце XVIII в. консервативное мусульманское духовенство преследовало свободомыслие в богословии. Преследованию и осуждению подвергались и чисто научные поиски. К примеру, утверждалось, что истина абсолютна, и она не может развиваться во времени. С их точки зрения эта истина была когда-то установлена, и современники не могут и не имеют права дополнять или что-то изменять. Они могут лишь её комментировать.

Против такого догматического подхода выступил зачинатель татарского просветительского движения Г. Курсави. Его идеи о несовместимости догматизма с развитием жизни подхватили и существенно дополнили такие виднейшие представители, как Ш. Марджани, К. Насыйри, Ш. Культяси. Они выступали против примитивного, рутинного подхода к жизни, к религии. Они призывали не слепо следовать догматам религии, а приспосабливать законы богословия к требованиям и изменениям жизни. Уже в то время они предлагали ориентироваться на достижения европейской цивилизации. К сожалению, некоторые авторы несколько примитивно пытаются ставить им в вину то, что «…далеко ещё не могли порвать с религией и встать на позиции атеизма» [1, 61].

Естественно, в то время это и не могло произойти. Да и сами просветители не нуждались в такой оценке. Описываемая эпоха, специфика развития татарского народа была очень тесно связана с самой религией. Поэтому просветители вели борьбу реакционным духовенством, противопоставляли разум и развитие идеи слепой вере. Не случайно Ш. Марджани считался новатором, прежде всего в богословии.

Против чего же конкретно боролись первые татарские просветители? Острие своей критики они направляют против мусульманской богословской системы – калама и суфийского учения. В условиях XIX в. именно критика калама и суфизма имела наиболее существенное и актуальное значение. Кроме того, первые татарские просветители считали калам причиной заблуждений, преградой на пути к прогрессу. Результатом распространения идей калама является, по их мнению, подавление свободы мысли в жизни вообще, и в религиозной философии, в частности. Так, например, Ш. Марджани в своей работе «Назурат-ульхак» считает,

что калам не отражает реальную жизнь, а его значение сводится к разработке искусства ведения спора.

«Представители калама, – пишет он, – взяли отдельные философские термины и понятия, без уяснения их значения смешали с догмами веры, подменив при этом продуктами своего пустого воображения и ошибочными сравнениями важные проблемы» [27].

Главным предметом спора между Марджани и его противниками было следующее: каламисты, как и Аристотель, относили Бога к категории необходимости и называли его «Ваджибом», т.е. всевышней необходимостью, а всё остальное из существующего относили к категории имнан, возможности Ваджиб, т.е. Бог был вечен и бесконечен (лязим), а всё возможное (мукминат) было конечно и изменчиво (хадис).

Ш. Марджани не соглашался с положениями каламистов. Свои мысли и взгляды по этим вопросам он подробно изложил в своих теологических сочинениях, одно из которых составляет самостоятельный очерк к анализу Насафия, а другой Хамият к «Мулла-Джелалу».

Он отличается от каламистов тем, что в вопросах веры опирается на то, что философские рассуждения не перемешивались с богословием, т.е. был сторонником самостоятельности теологии и, обсуждая вопросы о существе и свойствах Бога, исходил из этого принципа.

Марджани утверждал, что Бог необходим, он вечен и бесконечен, никем не создан, ни в ком и ни в чём не нуждается, его свойства неотделимы от его существа.

Будучи рационалистом, Ш. Марджани решительно выступил против схоластической системы обучения, оспаривал незыблемость богословских книг, отстаивал свободомыслие. Он – убежденный мусульманин и твёрдо стоит на позициях ислама, но в то же время является принципиальным противником догматизма, фанатизма и мистицизма в образовании. Он проповедует верность основополагающим установкам ислама и одновременно отстаивает свободомыслие. Со всей решительностью Ш. Марджани выступил против принципа таклид, приверженцы которого отрицали право современников на творческие поиски, проповедовали необходимость беспрекословной веры признанным авторитетам прошлого, слепого следования традициям и заветам древних.

Таклид Ш. Марджани считает величайшим бедствием для народа, питательной почвой фанатизма, опорой закостенелости и отсталости. Отвергая широко распространённое мнение, будто по мере удаления от века блаженства и счастья, тускнеют лучи знания и впоследствии совсем исчезнут, он пишет: «В любое время, пока существует человечество, каждый должен находиться на пути творческих исканий…» [26].

Критика Ш. Марджани принципа таклида и установки мутакаллимов о пройденности века творческих исканий и активных размышлений способствовала освобождению людей от власти мёртвых традиций, снимала оковы, положенные на человеческий разум, открывала возможность активных поисков истины.

Марджани был противником практики такфира, т.е. обвинения в ереси приверженцев науки и проявлений вольнодумства. Эта своеобразная форма анафемы на протяжении многих веков служила в качестве орудия борьбы мутакаллимов и консервативной части духовенства против науки, просвещения и философско-педагогической мысли. Человек, которому приклеивался ярлык еретика и безбожника, оказывался вне общины и закона, подвергался всяческим гонениям и нигде не мог рассчитывать на поддержку. В силу этого такфир стал одним из серьёзнейших препятствий на пути проникновения в мусульманский мир научных знаний и свежих педагогических идей.

Практику такфира Ш. Марджани считал одной из причин, тянущих общество назад, и решительно отмежевывался от неё. Подчёркивая коренное отличие своей позиции от богословов-догматиков, он пишет: «Философов и деятелей просвещения, разум и философию мы своими врагами не считаем и их подтверждённые соответствующими доказательствами учения голым фанатизмом и враждебностью он отвергаем. Враждебное отношение к деятелям просвещения, науки и философии, фанатичное отрицание подтверждённых доказательствами учений присуще деятелям калама и лже-философам. Слова последних бездоказательны и далеки от истины [27].

Усердие во имя приобретения научных знаний, по его мнению, является одним из наиболее почётных и уважаемых сфер человеческой деятельности. «Добывание знаний и просвещения, приобщение к философии, - пишет он, - любому, кто не лишён здравого рассудка и разума, представляется весьма необходимым.

Похвалы достоин тот, кто проявляет в этом деле старание и оказывает помощь другим. Тот, кто просвещён и способен думать, хорошо знает, что знание – это наиболее прекрасное и современное достоинство человека. Его приобретение – высшая степень счастья и предел удовольствия» [27].

В области фикха Ш. Марджани тоже не шел по стопам своих современников. Его отношение к факинхам было критическое, особенно он не доверял авторам позднейшей эпохи, умеющим только составлять толстые тома, лишённые творческой мысли и силы критического анализа. Ш. Марджани хотя не объявил себя муджтагидом, но и не хотел быть слепым подражателем факинхов; он нашел себе место между муджтагидами и мукаллифами (подражателями или последователями) и хотел быть мустедлилем (требующим во всех случаях доказательств), который не создает отдельного направления или учения шариата, но может иметь своё самостоятельное мнение по тем или другим вопросам фикха, опираясь при этом непосредственно на коран и на хадисы [7, 57].

В своём сочинении по фикху «Хаккуль-магрифа», Ш. Марджани задаётся целью выяснить вопрос о вычислении месяцев, который имеет большое практическое значение для определения постных и праздничных дней. Он рекомендует при этом руководствоваться математическими данными астрономического вычисления, которыми никак не могло согласиться большинство его современников.

Многогранная и научная просветительская деятельность Ш. Марджани, его смелые выступления против средневековой схоластики и фанатизма, открытая критика им тяжёлого наследия феодальной старины в области просвещения, социально-экономических, идеологических и семейно-бытовых отношений встретили отчаянное сопротивление тех, кто боялся светлого ветра, предпочитал жить по-старому, а на существующие общественные порядки и авторитеты прошлого смотрел как на непогрешимые святыни. За то, что он посмел вещи называть своими именами, отважился бросить вызов старому миру с его схоластическим дурманом и проявил трезвомыслие, его проклинают, называют еретиком, вероотступником.

Несмотря на эти препятствия, чинимые невежественными баями и консервативной частью духовенства, Ш. Марджани не отступает от намеченного пути, продолжает давать уроки своим

шакирдам, насыщая их научными сведениями, работает над своими произведениями, такими как: «Назурат аль-хак», «Аль-хикмат, аль-балига», «Хак аль-магрифат», «Аль-бирак аль-валид», «Аль-газб аль фират», «Мукаддимате Вафийат аль-асляф ва тахийат аль-ахляф», в которых бичует схоластику и старые методы обучения, популяризует свои просветительские взгляды во время выступлений и частных бесед. Работал он чрезвычайно усердно, даже будучи тяжело больным, не прекращал занятий в своем медресе, а когда окончательно оказался прикован к постели, принимал шакирдов у себя дома, давал им уроки. За два дня до кончины одному из своих учеников он продиктовал отдельные уточнения к только что завершенной книге «Мустафад аль-ахбар».

Педагогическая работа Ш. Марджани – одна из страниц его просветительской деятельности, в широком смысле слова.

2 февраля 1870 г. издается распоряжение правительством об изучении татарами русского языка в медресе. Но многие жители Казани были недовольны этим указом.

Происходили споры между учеными и теологами. Большая часть татарских мулл реакционного толка считала, что изучение языка «неверных» (русского языка) противоречит устоям шариата, является греховным занятием. Противоположную точку зрения выражали теологи, во главе которых стоял Ш. Марджани.

Он ратовал за изучение русского языка, светских наук, прибегая к традиционному авторитету веры. Необходимость изучения татарами русского языка Марджани обосновывал ссылкой на шариат. «Ислам, - доказывал он, - не противоречит изучению различных языков, которые дают возможность получать знания» [26].

«Необходимо народу, находящемуся под владычеством (другого народа), знать три вещи: его язык, письменность и законы, касающиеся распоряжения собственностью» [27].

13 сентября в 1876 г. в Казани открылась Татарская учительская школа с восьмилетним обучением. Школа готовила учителей начальных классов из татар. Преподавание велось на русском языке. Инспектором школы В. Радлов предложил Ш. Марджани преподавать в ней вероучение.

Марджани преподавал в Татарской учительской школе в течение девяти лет. Однако вследствие разногласий оставил преподавание.

Причиной разногласия было следующее. Он полагал, что, прежде чем поступить в Татарскую учительскую школу, ученику необходимо пройти обучение в мектебе или медресе. Сначала эти требования Марджани выполнялись. Но впоследствии в школу стали принимать учеников из русско-татарских училищ, фактически не связанных с татарской культурой. Не согласный с таким положением дел, Марджани вынужден был уйти из Татарской учительской школы. Но, тем не менее, за эту деятельность консервативные круги мусульманского духовенства назвали его миссионером, вероотступником.

В медресе Ш. Марджани многие занятия вёл по собственной программе [172]. Одним из принципов его педагогической концепции стало стремление научить своих воспитанников мыслить самостоятельно, что коренным образом отличало его метод преподавания от господствовавшего в традиционной мусульманской школе догматизма и авторитаризма.

Деятельность Ш. Марджани оказала значительное влияние на становление и развитие видных татарских просветителей-педагогов, таких как: М. Акмулла, Г. Чокрый, Г. Тукай, М. Гафури, Ф. Амирхан, Н. Думави, Р. Фахретдинов, Дж. Валиди и др. В стихотворении «Шигап хазрэт» Г. Тукай назвал его вестником знаний и прогресса, человеком, сделавшим первый шаг к просвещению.

Историческая заслуга Марджани заключается в том, что он, благодаря своему самостоятельному мышлению и критическому отношению к вопросу, проложил путь к истинному знанию.

Глубоко сознавая необходимость освобождения человеческого разума от цепей духовного рабства, он посвятил всю свою жизнь делу борьбы во имя прогресса, расширения кругозора людей и их духовного просветления. Он мечтает о всеобщем обновлении и пробуждении сознания масс. Все свои силы и творческую энергию он отдал осуществлению этой мечты. И поэтому в истории развития татарской педагогической мысли, литературы и других отраслей культуры Ш. Марджани занимает достойное место.

На этих же позициях стоял и Г. Курсави, который писал: «Неопровержимым доказательством гибельности для народа пути калама, является та многочисленная цель зол и замешательств, которые наблюдаются с момента появления мутакаллимов (учёных-

богословов, представителей ислама – Р.Ф.) и распространения искусства калама» [1, 64].

Наряду с мусульманским богословием – каламом и мутакаллимами – татарские просветители подвергают острой критике также суфизм.

Начало критики суфизма связано с именем Г. Курсави, он считал, что приверженцы этого учения «… схожи с людьми, тонущими в бескрайнем море и окутываемыми волнами, которые погружают их в бездну» [23].

Учёный боролся против каламистов, превративших мусульманское богословие в тягучую схоластическую философию. Его рукописная книга, в которой он мастерски излагал свои взгляды на вопросы о существе Бога и его качеств и резко критиковал калямистов, быстро распространилась и заинтересовала собой учhных богословов. Однако фанатично настроенные богословы старого уклада в учениях Курсави увидели подлинную ересь и единым фронтом ополчились против казанского «еретика». Дело дошло до эмира Хайдара, который сам был учhным фанатиком, и Курсави был приговорен к смертной казни. Многие преклонялись перед его проницательным умом и основательными знаниями, но большинство было против него. Мударисы-консерваторы доносили на него в Духовное собрание, обвиняя его, главным образом, в отрицательном отношении к истинам, принятым как основы веры со стороны правоверных магометан, и в совращении своим вредным учением молодых людей.

Г. Курсави писал о возможности обновления религии, ссылаясь на хадис: Действительно, Аллах Всемогущий, Великий посылает общине (мусульман) в начале каждого века того, кто обновляет ей (общине) веру» [23, 40], имея в виду прежде всего пророка Мухаммеда. Подобный хадис служил проникновению свободомыслия, чем в своё время прекрасно воспользовался Марджани.

Курсави использует термин «новшество» ( на араб. яз. «бида»), понимая под ним то, что наслоилось на первоначальный ислам, но вкладывает в него двоякий смысл. Он делит новшества на плохие и хорошие, определяя, что «то, что можно извлечь из основ (веры) – хорошие, что нельзя – плохие (новшества)». К хорошим новшествам он относил возведение медресе, написание книг, которые способствуют распространению знаний [23, 37]. Таким

путём Курсави объяснил необходимость распространения знаний, образования среди мусульман вообще, Казанского края в частности.

Татарский педагог-мыслитель всячески возвеличивает личность, стремящуюся к знаниями, выступает за эрудированного, инициативного человека, который будет в состоянии внести новое в сознание учеников, но никто из его современников, исключая Утыз-Имяни, не смог приблизиться к уровню его знаний, продолжить начатое им дело обновления духовной жизни, педагогической мысли татарского общества рубежа XVIII—XIX вв. [4, 101].

Значительно преуспел в критике суфизма и во внедрении новых методов обучения в татарскую среду Каюм Насыйри. Он высмеивал лицемерие, отчуждённость от жизни некоторых представителей – консерваторов, реакционеров татарской общественности.

Религия в мировоззрении Насыйри занимает определённое место, но светский пласт в его мировоззрении намного превышает религиозный. Будучи мусульманином, он выделял в религии обрядово-этические нормы ислама, отводя науке главенствующее положение [68].

Он, как и все просветители, отводил разуму первостепенное значение в практической и духовной человеческой деятельности. «Все вещи имеют предел, - утверждал он, - лишь разум беспределен» [30, 3].

«То, что мы называем разумом, - считает Насыйри, - находится в мозгу», представляющем из себя «орган мышления и чувственных восприятий» [31, 42]. Причём действительность разума он связывает с практикой: «Всякое дело нуждается в уме. Но ум сам нуждается в практике. Ум и практика в отношении взаимодействия похожи на воду и землю, ибо вода без земли, а земля без воды ничего взрастить не могут» [32, 64].

Татарский педагог-просветитель ум ставил выше религии: «Если с кем-либо придётся беседовать, то не думай о том, какую религию он исповедует, а обрати внимание на его ум. Ибо его религия нужна ему, а ум – тебе и ему» [32, 23, 64].

Насыйри был одним из пропагандистов гелиоцентрической теории. Учёный пишет о Солнечной системе, Законе всемирного тяготения, причинах лунного и солнечного затмения, доводя, таким

образом, до татарского народа последние достижения естествознания [33].

Особенно большую роль Каюм Насыйри отводил светскому образованию. В 1871 г. по предложению и под протекцией В. Радлова учёный участвовал в открытии светской начальной школы для детей – татар с преподаванием русского языка. Он считал овладение русским языком решающим условием приобщения татарского народа к достижениям русской и европейской культуры. Подобное начинание было нелёгким делом в условиях того времени – наличия консервативных сил, как среди татар, так и среди русских.

Насыйри впоследствии писал: «Наш учитель, полный желания и готовности организовать для татар русскую школу, оказался в крайне затруднительном положении. Мучения его тянулись долгих три года. Дело было совершенно новое, никто до него подобным не занимался. Он искренне стремился принести пользу своему народу. Но этого никто не оценил. Много унижений и несправедливостей пришлось ему перенести. Желание угодить мусульманам вызвало недовольство начальства: стоило проявить послушание начальству, как мусульмане с ненавистью бежали из школы» [11, 79].

Видимо, здесь Каюм Насыйри имеет в виду себя. Ему самому приходилось преодолевать все эти трудности. Он занимался поиском помещения, учеников для школы. Но его усилия часто разбивались о действия Радлова, проверки, замечания, советы которого только отпугивали детей-мусульман и их родителей. В результате Насыйри приходилось несколько раз набирать новую группу учеников.

О том, какими качествами должен обладать инспектор, критикуя деятельность Радлова, он писал следующее: «Думается, что инспектором следовало быть кому-нибудь из россиян (В. Радлов был по происхождению и воспитанию немцем), потому что россиянин, выросший с мусульманами на одной земле, на одних хлебах, лучше знает их нравы и обычаи. Он лучше разберется в том, что более всего подходит для мусульман; в некоторых случаях, когда это возможно, сможет внести поправки в правительственные постановления. Во всяком случае, жители России легче поймут друг друга. Трудно руководить татарами человеку, который знает народ лишь понаслышке, не имея ни малейшего понятия о национальном характере, правах, обычаях и

других его особенностях… Однако командного голоса здесь маловато»[34, 78-79]. В 1876 году, в результате разногласий с В. Радловым Насыйри покидает данную начальную школу для детей-татар.

Таким образом, критикуя старые порядки, суфизм, реакционное, схоластическое образование татарские педагоги-просветители показали несостоятельность данной схоластической педагогической мысли и идеологии. Они внесли новую струю в мусульманскую богословскую идеологию, философию и в педагогическую мысль татарского народа. И как справедливо отмечает Я. Г. Абдуллин, татарские просветители этого периода «… создали предпосылки для освобождения масс от влияния мистицизма и обращения их к реальным проблемам земной жизни» [1, 44].

Тем самым, они решали свою главную историческую задачу: сохраняя национальную идентичность татарского народа, старались приобщить его к высшим ценностям западноевропейской культуры и цивилизации, в том числе и в сфере педагогической мысли.

### 2.3. Педагогика кадимизма джадидизма и дальнейшее развитие педагогической мысли в деле образования детей младшего школьного возраста

Говоря о татарской школе XVIII—XIX веков, надо чётко разграничивать кадимисткое (старометодное) и джадидисткое (новометодное) медресе. Первые повсеместно функционировали вплоть до 90-х гг. XIX столетия, сохранились они и в начале XX века, однако новометодные школы хоть и медленно, но неукоснительно стали оттеснять старометодные медресе, мектебе на второй план.

В кадимистском медресе и мектебе обучение XVIII—XIX веках было пронизано схоластикой, ориентировалось главным образом на достижения не современных, а средневековых наук. Но это ещё не значит, что всё в кадимистских учебных заведениях было пропитано религиозно-богословским духом. В старометодных медресе с незапамятных, булгарских времен преподавался «Фараиз» («Деление»), заключающий в себе, кроме первоначальных математических сведений, правила о разделе наследства по предписаниям шариата. Здесь изучались также синтаксис арабского языка, трактат по логике «Введение в

категории Аристотеля» («Исагоги»), написанный древнегреческим философом Порфирием, четыре действия арифметики, давались сведения о браке, продаже, барыше, о закладке вещей и т.д. [15, 26-27].

Однако кадимисты, придерживаясь взгляда «всё старое свято», были ярыми противниками всяких новшеств в жизни татарского народа и всячески отстаивали соблюдение всех религиозных обрядов и обычаев, были сторонниками схоластических форм обучения и воспитания детей в религиозных школах.

Кадимисты были ярыми противниками не только преподавания татарского и русского языков, общеобразовательных знаний, но и всяких новшеств в школе, включая даже школьные парты, скамейки, классные доски и наглядные пособия. Они отстаивали неприкосновенность старой мусульманской схоластической школы с её палочной дисциплиной, зубрёжкой непонятных для учащихся, написанных на арабском языке, религиозных книг. Всякое нарушение традиционных устоев старинных школ, даже незначительное изменение в самой школьной обстановке, кадимистами рассматривалось как измена исламу.

Многие татарские школы (медресе, мектебе), в особенности в сельских местностях, влачили жалкое существование. Они не имели опредёленного бюджета, а пожертвования, получаемые от населения, носили случайный характер. Материальное положение школ и учителей всецело зависело от татарских меценатов и от зажиточной части населения. Кроме материальных средств, здесь остро сказывался недостаток квалифицированных учителей, учебников, наглядных пособий. Но, несмотря на все трудности в получении образования, татарское население Казанского края всё же стремилось получить образование. К примеру, знаменитый краевед, историк – этнограф Казанского края, профессор Казанского университета Карл Фукс об образованности татар пишет следующее: «Всякому заезжему, без сомненья, странно покажется найти в Казанских татарах, говоря вообще, народ более образованный, нежели некоторые, даже европейские. Татарин, не умеющий читать и писать, презирается своими земляками, и, как гражданин, не пользуется уважением других. Посему-то всякий отец старается, как можно раньше записать детей своих в училище,

где бы они выучились по крайней мере читать, писать и узнали бы начала своей религии» [20, 126-127]. Однако после получения образования в кадимистских учебных заведениях в течение 15-20 лет из медресе выходили схоластически образованные «студенты».

Одним из главных идеологов педагогики кадимизма был Ишми-ишан – Ишмухамед Динмухамедов (род. в 1843 году), автор многочисленных брошюр против новометодного обучения. В кадимистских школах, начиная со второй половины XIX и начала XX веков, широко применялись его книги: «Мизан – эль – хаваши», «Эттагзиб». Его же перу принадлежит «Мухадарат ва мутарахат гали багды мэвэдыйл–футухат» («Разговоры и беседы по поводу некоторых мест сочинения «Футухат»-«Победы»), состоящая из двух частей: «Мухаларат» и «Мутарахат», написанных в основном по-арабски и по-персидски [66, 129].

Педагогика кадимизма отстаивалась такими журналами, как «Дин вэ мэгыйшэт» («Религия и жизнь»), «Сыйратель мустакыйм» («Прямая дорога»), «Эль – галэме – эль-ислам» («Мир ислама»), газетами «Нур» («Луч») и «Бэянелхан» («Вестник правды»).

В данных изданиях отстаивалась незыблемость старометодного образования, которое установилось у татар ещё в XVII веке: мектебе и медресе схоластического направления.

В кадимистские мектебе поступали дети 7-8 летнего возраста. Учение в них продолжалось около 5 лет, а некоторые оставались в школе нередко до 18—19 летнего возраста. Здесь они получали элементарную грамотность и основы религии.

Первый год обучения в мектебе уходил на механическое чтение по буквам и выучивание необходимых молитв по книгам «Иман шарты» («Условия веры»), на чтение глав Корана «Ясин». На втором году обучения наиболее успевающие ученики переходили к чтению арабского текста, избранных лист из Корана («Хэфтияк»), приступали к чтению тюркских текстов таких как: « Юсуф китабы» («Сказание о Юсуфе»), «Рисали Газиза», В течение оставшихся трёх лет шакирды усердно учили молитвы, также продолжали упражняться в чтении книг, содержащих вероучение, и тюркские комментарии «Хэфтияк». Более успевающие ученики изучали книгу «Кырык хадис» («Сорок преданий») с комментариями на родном языке.

В кадимистских медресе в течение 15—20 лет изучали арабский язык, который был основой всего дальнейшего обучения.

В рамках изучения арабского языка шакирды довольно подробно изучали морфологию арабского языка, синтаксис и мусульманскую риторику. Наиболее популярными были учебники арабского языка схоластического толка, такие, как: «Шарх и Абдылхак» – арабско-персидский комментарий Абдуллы, «Сны Ал-Мухаммеда», «Аннузадж», т.е. образец, арабские сочинения Абдулкксима Замахшари «Терким – Шуджас Шарх Мухаммед» и «Фадайд – и – Зияле» Абдрахманаа Джаами. Одновременно с изучением грамматики преподавался курс вероучения – Учение хадисов и толкование Корана. Изучаются такие сочинения религиозного характера, как: «Сагалук», «Ибрагим Халяби», «Хуласа», «Кырык хадис», «Журутга Салат», «Эльбаб» и т.д.

В кадимистских медресе также преподавалась логика (мантыйк), включающая обширную схоластическо-философскую литературу: Шамсия, Гакаит, Иагоджи, Суллам, Тагъзиб, Мулла Джелал, схоластическое богословие - Гыйлем келям; преподавалось практическое богословие – Гыйлем фикхэ; учение о наследстве – Гыйлем фараиз; учение основ законоведения – Гыйлем ысулуль фикхэ. По данным предметам использовались книги: «Мухтасар – эль – викаять», «Шаох-эль-викаять», «Абдуль Менарим», «Мауляна Шамсутдин», «Али Алыкари» и т.д.

Однако в первой половине XIX столетия мы наблюдаем некоторые прогрессивные элементы и в старометодных медресе. Так, например, в Касимовском медресе г. Казани на уроках пользовались астролябией, циркулем, другими геометрическими приборами. Широко использовалось шакирдами многих медресе математическое пособие, написанное в XVII веке Юнусом Оруви под названием «Фараиз», которое включало в себя элементы алгебры. В медресе нередким явлением были рукописные книги, где излагались воззрения древних авторов. Наиболее любознательные шакирды при их помощи имели возможность ознакомиться с философскими взглядами Аристотеля, аль-Фараби, Ибн Сины, аль-Бируни, Низами, Навои и других мыслителей прошлого. В период, когда о реформе кадимистских медресе не могло быть ещё и речи, инспектор татарских, башкирских и киргизских школ Казанского учебного округа В.В. Радлов писал (1872 г.): «Умственное развитие шакирдов довольно значительно и, несмотря на всю односторонность их знаний, шакирды стоят

умственно гораздо выше наших учителей приходских, городских школ» [51]. Заметим, не «учеников» а «учителей».

Кроме того, надо также отметить то, что выдающиеся татарские просветители, педагоги, общественные деятели, писатели (Ш. Марджани, К. Насыйри, Х. Фаизханов, Ш. Культяси, С. Кукляшев, М. Акмулла, Г. Махмудов, Г. Ильяси, Р. Фахрутдинов, Ф. Карими, Г. Баруди, Р. Ибрагитмов) и многие другие представители интеллектуальной элиты вышли из кадимистских медресе. В них также начинали свое образование Г. Тукай, Г. Камал, Ф. Амирхан, С. Ралишев, Г. Исхаки, Г. Ибрагимов и другие представители татарской передовой культуры. Да, кадимистские мектебе и медресе были в своей основе религиозно-конфессиональными, но не надо все же забывать, что до Октябрьского переворота в России ни у одного народа не было учебных заведений, в которых бы не преподавался «закон божий». Возьмем, к примеру, русскую школу. На основании «Положения о начальных народных училищах» от 25 мая 1874 г. они имели «целью утверждать в народе религиозные и нравственные понятия и распространять первоначальные полезные знания. 1 (Народное образование в Казанской губернии. Школы и учащиеся в них. Школьные помещения. Классные комнаты. Вып. 1 Казань, 1905 г., с. 3). Предметами учебного курса начальных народных училищ служили: 1) закон божий (краткий катехизис и священная история); 2) чтение по книгам гражданской и церковной печати; 3) письмо; 4) первые четыре действия арифметики; 5) церковное пение [29].

В Казанском крае были известны следующие старометодные медресе в деревнях: Кышкар, Сатыш, Саба, Мингер. К примеру, в небольшой деревне Кышкарах Казанского уезда медресе существовало с середины XVIII в. и до начала XX в. Данное медресе в некотором отношении считалось выше всех татарских учебных заведений, в том числе и казанских. Сюда приезжали учиться из Оренбурга, Семипалатинска, Касимова и даже из самой Казани. Среди кашкарских шакирдов было много сыновей самых богатых купцов и самых выдающихся мударисов. В данном учебном заведении обучался и Риза Газизов, уроженец села Тураево, нынешнего Менделеевского района Республики Татарстан. Он является автором известного труда «Сопоставительная грамматика татарского и русского языков», написанного им в 1966 году. Из кашкарских мударисов даумулла

Исмаил Ухтямышев был корифеем своего времени и пользовался значительным авторитетом даже в Бухаре.

Маленькая деревня Кышкар имела такое медресе благодаря купцу данной деревни Муртаза Бая. Здание медресе не отличалось благоустройством. Оно состояло обыкновенно из одного большого четырёхстенного дома. Медресе также служила общежитием для шакирдов. Вдоль трёх его стен протягивались занавески, и образованное ими пространство разделялось на маленькие комнатки, по одному окну в каждой. Перед занавесями оставалось довольно просторное место, называвшееся «джамагат секиси», которое служило и залом, и коридором, и классом. Во время лекции все занавески поднимались и шакирды устраивались, образуя полукруг перед мударисом. В двух передних углах обыкновенно находились две комнаты, здесь находились хальфа (учитель) и казый. Шакирды жили очень тесно, потолок был низкий, окна маленькие, было сыро, душно и холодно. Шакирды умывались не менее пяти раз в день, как этого требует мусульманская религия. Во время умывания на кухне находили себе место только хальфы, да ещё некоторые избранные ученики, а основному составу шакирдов приходилось совершать этот обряд на дворе, стоя на ледяной земле в одних деревянных башмаках или даже босиком.

О тяжёлой жизни и учёбе шакирдов в своих записях упоминает А. Анастасьев, побывавший с инспекцией в Сенгилеевском уезде Симбирской губернии. Вот что пишет он в своем отчёте: «Почти во всех школах я встречаю страшную духоту и сырость. Учащиеся совершают в школьных знаниях требуемые религией омовения, по-видимому, полезно для поддержания чистоты тела, на самом же деле приносят только большой вред, так как, при крайней бедности и тесноты помещения производят в нём сырость, распространяют какой-то специфический, крайне тяжёлый и неприятный запах, а зимой служат постоянной причиной простудных заболеваний. Прибавьте к этому и то, что на сырое, часто не вытертое досуха, тело ученики надевают грязные рубища, отчего образуются у них накожные болезни [5, 9-10].

Пренебрежительное отношение к материальной стороне учебного дела имело связь и с другими, более внутренними причинами, вытекавшими из аскетического взгляда мусульман, т.е. из чисто восточного отношения к учебно-воспитательному делу, заключающегося не только в полном пренебрежении к телу, но и

считающего нужным совсем убить плоть, для того, чтобы восторжествовала душа. «Мясо тебе, - говорил родитель, который привёз своего сына в мектебе или медресе, указывая на бедного мальчика, - а если останутся кости, то этого мне довольно».

Царизм с консервативно настроенными религиозными деятелями татарского народа делали все, чтобы увековечить отсталость татар, держать вдали от достижений науки и культуры, не допускать приобщения к передовым методам производства и хозяйствования. Следствием этой политики явилась отставание в открытии татарских светских школ на целые столетия. В 1818—1880 гг. в высшие инстанции царского правительства было подано, по меньшей мере, 8 (известных нам) проектов об организации средней школы европейского типа для татар. Это проекты В.В. Радлова, Ш. Марджани, Х. Фаизханова, Р. Фахрутдинова и другие. Р. Фахрутдинов, например, настаивал на открытии учебного заведения с двумя отделениями, в первом из которых преподавались бы «духовные», а во втором – светские предметы: арифметика, геометрия, алгебра, география, философия, химия, астрономия, медицина, ботаника, история, логика, механика, право. Всё тщетно. Политика народного просвещения на деле превратилась в политику народного затмения.

Царское правительство в начале XX в. преследует реакционные цели, под видом борьбы против «мусульманско-татарского» влияния, пантюркизма и панисламизма, борется с введением светских предметов в программы конфессиональных школ. Например, «Особое совещание по выработке мер для противодействия татарско-мусульманскому влиянию в Приволжском крае», связанное министром внутренних дел П. Столыпиным в 1910 г., постановило «устранить из конфессиональных мусульманских школ (мектебе и медресе) предметы преподавания общего характера, в том числе и русский язык, ограничив программу преподавания в означенных школах исключительно предметами, относящимися к изучению мусульманского вероучения, подчинив их в отношении соблюдения этого требования общему учебному надзору». С татарской прогрессивной школой боролось и духовенство.

Развитие и углубление капиталистических отношений среди татар Поволжья и Приуралья требовало покончить с остатками феодализма, с засильем клерикалов во всех сферах общественной

жизни, ломки устоявшейся веками системы воспитания и образования, реформы конфессиональной школы, привлечения женщин к общественному труду, привело в конце XIX в. к возникновению различных буржуазных течений. Буржуазия в той степени, в какой это способствовало её делам и практическим потребностям, выступала против феодально-крепостнической идеологии кадимизма, направленной на консервацию вековых традиций патриархального образа жизни.

Европеизация татарского общества была просто необходима татарским буржуа для того, чтобы выстоять в конкурентной борьбе с более опытной и сильной русской буржуазией, пользовавшейся к тому же всяческими привилегиями со стороны правительства и его аппарата на местах. Своё отражение это стремление получило в общественном течении, известном под названием джадидизм.

Организатором этого движения, возникшего в 80-х годах XIX в., выступила прогрессивно настроенная интеллигенция, протестующая против затхлой атмосферы социальной действительности той поры. Это движение носило просветительский характер.

Первым вдохновителем реформаторского движения стал выдающийся просветитель Исмаил-бей (Исмагил) Гаспринский (1801—1914), который на протяжении более 30 лет популяризировал идеи джадидизма среди татарских народов Российской империи. С его именем связано издание газет и журналов прогрессивного толка, как «Тарджиман» («Переводчик»), являвшейся до 1905 г. единственной газетой на тюрко-татарском языке в России.

В 1883 г. И. Гаспринский открыл первую джадидистскую (новометодную) школу в Бахчисарае и составил учебник для обучения по новому (звуковому) методу.

В 80-ые г. джадидистские школы стали создаваться в городах и крупных селениях Поволжья и Приуралья. Идеологами этого движения стали такие крупные деятели татарской общественно-политической, религиозной, педагогической мысли, как Рашид Ибрагимов, Хасангата Габяши, Салихзян и Галимджан Галеевы (Баруди), Ахметхади Максуди, несколько позже Муса Бигеев, Юсуф Акчура и др.

В конце XIX — начале XX вв. наиболее крупными и популярными были медресе джадидисткого направления: в Казани

– медресе «Мухаммадия» и «Касымия», в Уфе – медресе «Галлия», в Оренбурге – медресе «Хусания», в Троицке – медресе «Расулия», в Крыму – медресе «Зынджырлы». Из новометодных школ, открытых в сельской местности выделялись медресе «Буби» (Сарапульский уезд Вятской губернии), медресе «Стерлибаш» (Стерлитамакский уезд Уфимской губернии) и другие.

В условиях смены старой общественно-экономической формации джадидизм был в высшей степени прогрессивным явлением. Особенно ярко его прогрессивное значение проявилось в области школьного образования, когда переход от старинного буквослагательного метода к звуковому значительно облегчил учащимся усвоение изучаемых предметов. Широкомасштабное включение в учебный план ряда светских дисциплин, в особенности - математики, физики, географии, естествознания, истории и др. позволили учащимся постепенно приобщиться к основам общечеловеческой цивилизации, стать кадрами, достойно представляющими нацию на международном и общероссийском рынках, повышать на несколько порядков свой интеллектуальный уровень. К примеру, в казанском медресе «Мухамадия» преподавались: русский язык, арифметика, география, физика, история России, всеобщая история, рисование, природоведение, геометрия, счетоводство (бухгалтерия), законоведение (юриспруденция), этика, гигиена,, естествоведение, психология, логика, педагогика, методика преподавания, арабский, персидский языки и другие светские предметы.

Таким образом, содержание образования джадидистской школы значительно расширилось за счёт светских знаний.

В обучении использовались учебники передовых педагогов Ризы Фахретдинова, Каюма Насыйри («Арифметика») и др.

По арифметике вводили счёт и письмо до тысячи, сложение и вычитание на легких задачах. Достигали усвоения четырёх действий и ознакомления со счётами.

По географии детей знакомили с терминами, определениями и географической картой Европы, руководствовались пособиями.

Учащимся устно сообщались сведения о пользе изучения истории, естествознания и чтения газет. Устные беседы проводились также о предмете ремёсел, торговли, земледелия, общей истории, географии и естествознания, а на четвертом году обучения ученики продолжали изучение всех религиозных

предметов, совершенствовали свои знания по чтению, письму и счету.

В джадидистских мектебе религиозные предметы занимали не последнее место.

Учебный план среднего отделения медресе (рушди), соответствующего высшей начальной школе, был следующим:

Учебная программа медресе «Хусаиния»:

Ибтидаи:

Ана теле (родной язык) – 17 ч., интикад (изучение произведений религиозного характера) – 3 ч., эхлак мэсьэлэлэрэ (нормы нравственности) – 3 ч., Коръэн сурэлэре (суры Корана) – 11 ч., тарих, географиягэ кагылышлы хикэятлэр (изучение произведений исторического, географического толка) – 3 ч., гыйбадэт кылу (изучение правил молитвы) – 4 ч., гомуми тарих (всеобщая история) – 2 ч., география – 1 ч., хоснехат (чистописание) – 2 ч., физика һэм сызым дэреслэре (физика и черчение) – 5 ч., хисап (счет) – 9 ч.

Рошди:

Коръэне тэдрижи (Коран таджир) – 8 ч., дин тарихы (история религии) – 8 ч., ахлак мэчьэлэлэре (нормы морали) – 4 ч., гомуми тарих (всеобщая история) – 8 ч., география – 4 ч., хисап (счёт) – 4 ч., геометрия – 4 ч., физика – 4 ч., татар теле (татарский язык) – 12 ч., гарэп теле (арабский язык) – 8 ч., рус теле (русский язык) – 18 ч.

Игъдадия:

Дини хокук мэсьэлэлэре (нормы религиозного права) - 4 ч., гомуми тарих (всеобщая история) – 6 ч., география – 3 ч., физика - 3 ч., химия - 3 ч., табигать дәрәсләре (природоведение) – 3 ч., алгебра – 3 ч., геометрия, тригонометрия – 3 ч., астрономия – 1 ч., психология, логика, история философии - 5 ч., хокук (право) -2 ч, гигиена, медицина -1 ч., политэкономия, торговля - 6 ч., бухгалтерия - 1 ч., арабский язык и литература - 7 ч., татарский язык и литература - 7 ч., русский язык и литература - 10 ч., немецкий язык –11 ч.

Учебная программа медресе Галия:

Тафсир.

Хадисы.

Правила изучения хадисов.

Фикх (юриспруденция).

Фараиз (правила юриспруденции).

Арабский язык (синтаксис, программа).

Балягать (красноречие).

Татарский язык (морфология, грамматика).

Русский язык.

История (всеобщая история, история средних веков, новая история).

История татарского народа (история гуннов, монгол, угро-финов).

География (политическая география, география).

Арифметика.

Алгебра.

Геометрия (планиметрия, стереометрия, тригонометрия).

Психология.

Педагогика (дидактика, методика).

Химия (органическая и неорганическая).

Физика.

Физиология.

Физкультура.

Как видно, и в этом обновлённом учебном плане религия все еще занимает ведущее место.

По истории изучали преимущественно историю пророков и ислама, и только на 4-м году обучения – историю тюркских народов и всеобщую историю.

По географии вначале повторяли курс начальной школы, подробно знакомились с Азией, Африкой, Америкой и Австралией и особенно подробно изучали Европу и Россию. Математика предполагала изучение арифметики (действия с дробями, отношения, пропорции, тройное правило, проценты и пр.) и основ геометрии. По арифметике обучение велось, в частности, по переведенным на татарский язык учебникам арифметики русских школ. По геометрии ученики получали понятие о геометрических линиях и фигурах, о равенстве углов и треугольников, о свойствах параллельных линий. Далее: окружность, круг, взаимозависимость хорды и дуги, касательные линии, определение угла, вписанный и описанный углы, определение окружности и площади круга, геометрические тела, измерение плоскостей и объемов. Для татарских школ был переведен учебник Давыдова «Краткая геометрия» («Мухтасар хэндэсе») [66].

В высших начальных училищах (рушди) было признано обязательным изучение русского языка, но часов на это отводилось очень мало, особенно по сравнению с арабским языком и другими религиозными предметами.

В рущди было признано необходимым ознакомление учащихся с основами педагогики.

Педагоги джадидизма стали широко применять наглядные пособия, иллюстрированные книги, лабораторные занятия, создавать кабинеты в медресе.

В кадимистских школах обучение *письму* вообще не проводилось или ему придавали второстепенное значение. В джадидистских школах обучение *письму* вводилось параллелью с обучением чтению на родном языке.

Введение ежегодных экзаменов привело к повышению качества знаний учащихся. Учёт знаний проводился систематически по четвергам, ученики отчитывались за полученные в течение недели знания. В середине зимы устраивались испытания за полугодие, а в последних числах апреля – годовые экзамены. По *итогам* годовых экзаменов учащимся выдавались удостоверения, а отличившимся – награды. Практиковались небольшие домашние задания и внеклассное чтение на лето [7, 37].

В организации обучения педагоги джадидизма являются представителями классно-урочной системы. Индивидуальная система обучения в кадимистских школах была сопряжена с большим трудностями и не позволяла быстрому продвижению всех учащихся по ступеням обучения. Самое главное, при этой системе совершенно незначительна обучающая роль учителя, последний выступал в учебном процессе больше как контролёр и консультант.

Джадидисты широко использовали возможности классно-урочной системы в организации учебного процесса. Учащиеся принимались только в сентябре, делились по классам и должны были заниматься до конца апреля. В школу принимались дети с семилетнего возраста. Как правило, в начальной школе ежедневно проводились четыре урока: три до обеда, один после обеда. Занятия начинались с 7 часов 30 минут утра, между уроками были установлены перемены по 10 минут, а большая перемена – до

одного часа между третьим и четвёртым уроками. Случаи опоздания на уроки не допускались.

Занятия, даже в малокомплектных начальных школах, проводились строго по расписанию. Если количество учащихся всех четырёх лет обучения превышало пятьдесят, то учитель мог иметь помощника.

Устное и письменное преподавание более трудных и важных уроков, учитель брал на себя, а некоторые уроки (при четырёх отделениях) учитель поручал своему помощнику или одному из своих учеников-шакирдов. Учитель заводил классный журнал посещаемости и успеваемости учащихся, рассаживал учащихся в классах по строго определённым местам. Были введены парты, столы, классные доски и другая мебель, которая совершенно отсутствовала в кадимистских школах. Срок обучения в джадидистских медресе был значительно сокращен до 12—15 лет, чётко разделён по ступеням и годам обучения. Перевод учащихся из ступени в ступень проводился на основе тщательных экзаменов, что упорядочило пребывание учащихся в медресе. Ранее в кадимистских школах некоторые шакирды учились до 38-40-летнего возраста (20—25 лет) и все равно выходили из медресе без достаточной подготовки к жизни. Качество же обучения в джадидистских медресе значительно повысилось [66, 148].

Джадидистские медресе и внешне отличались от кадимистских: европейского типа здания с широкими и высокими окнами, светлые классные комнаты, библиотека, кабинеты, столовая и т.д. Была организована внеклассная работа, налажено медицинское обслуживание учащихся. Медресе «Мухаммадия», например, имело даже свою больницу.

Во всех мектебах и медресе открывались библиотеки, где, помимо религиозных книг, было значительное количество художественной литературы и светских научных книг. Фонды этих библиотек использовались для организации народных чтений с взрослым населением.

Стали уделять значительное внимание и эстетическому воспитанию. Вводится в учебный план рисование и черчение. Организуется внеклассная художественная самодеятельность, создаются хоры. Например, в медресе «Галия» были

организованы два хора: татарский и казахский; здесь же были введены уроки гимнастики.

Рост новометодных школ и число учащихся татар тревожил царское правительство, которое пыталось свернуть новометодное движение у татар, так как это вело к более быстрому распространению грамотности и культуры среди татарского населения. Правительственные круги поддерживали кадимизм, так как боялись, что джадидизм будет способствовать пробуждению национального самосознания угнетённых народов.

Официальным властям не нравилось стремление сторонников нового течения к получению научного образования, к изучению русского языка. Царские чиновники доносили, что вместе с русским языком и русской культурой в среду татар проникают и передовые идеи.

Таким образом, педагогика джадидизма добилась значительного изменения содержания образования в сторону реальных наук:

1. Обучение проводилось на родном языке, вводился русский язык.
2. Джадидисты пересмотрели методы обучения, ввели метод обучения грамоте, создали более разумные условия работы школы на основе классно-урочной системы, установили в школах парты, столы, классную доску, наглядные пособия и создали соответствующие санитарно-гигиенические условия для работы учащихся и преподавателей.
3. Используя опыт европейской и русской педагогики, деятели джадидизма разработали более совершенные учебные планы, учебники и пособия. Некоторые идеи, высказанные представителями джадидизма, являются актуальными и заслуживают внимания даже в условиях современности.

В 1911 г. английский журнал «The Moslem World» («Мусульманский мир»), анализируя учебные планы некоторых новометодных медресе татар, отмечал, что они сходны с учебными планами классических гимназий, где вместо латинских и греческих языков в татарских медресе преподают арабский и персидский языки.

Содержание джадидизма, характер деятельности его представителей и задачи, выдвигаемые ими на всех этапах развития движения, не оставались неизменными. Джадидисткое движение

эволюционировало по мере изменения общей обстановки в стране и обострения классовых противоречий. Первоначально джадидисты выступали с очень ограниченными проектами реформы школьного образования. При этом они не выступали против ислама в целом, а предлагали только приспособить религию к нуждам развивающегося в буржуазном направлении общества. Кроме того, джадидисты рассматривали ислам, приспособленный к новым условиям, как главный предмет школьного обучения. Наряду с распространением нового метода обучения джадидисты требовали заменить прежнюю мусульманскую конфессиональную школу. С эволюцией данного прогрессивного течения в джадидистских кругах начинают понимать необходимость реформы и других сторон общественной жизни и бытовых традиций, а поздний джадидизм имел отношение уже ко всем важным проблемам эпохи.

## 2.4. Создание Казанской татарской учительской школы (1876 г.) и её роль в развитии педагогической мысли, школьного образования татарского народа в пореформенные годы

В пореформенные годы в развитии народного образования в Казанском крае произошли заметные сдвиги. Утверждение капиталистического хозяйства, развитие промышленности и торговли настоятельно требовали повышения образовательного уровня населения края, увеличивали спрос на дипломированных специалистов, грамотных и обученных рабочих.

Сама система народного образования, сложившаяся после реформ 60-х годов XIX в., была довольно сложной. В конце XIX — начале XX вв. она выглядела следующим образом.

К примеру, в городе Казани функционировали начальные школы (училища) нескольких типов: 27 казённых трехклассных училищ (среди них 12 мужских, 10 женских и 5 смешанных), 3 приходских двухклассных училища, одно четырехклассное, 3 земские начальные школы, 15 церковно-приходских школ, несколько училищ при детских приютах, 5 русско-татарских школ, русские классы при Ново-Татарской и Старо-Татарской Слободах, ряд татарских мектебе, медресе и новометодных школ. Кроме этих школ существовали частные начальные школы, в задачу которых входила подготовка для поступления в младшие классы средних учебных

заведений и репетиторство младших классов средних школ [18, 217].

В начальных русских школах (училищах – А.Г.) преподавали Закон Божий (краткий катехизис и священная история), чтение по книгам гражданской и церковной печати, письмо, первые четыре действия арифметики.

Татарские дети в массе своей обучались в религиозных мектебе и медресе, где в основном давались богословские знания. Таким образом, существовавшие школы не предусматривали преподавание таких важных предметов, как естествознание, география, история, русский язык в татарских учебных заведениях. Отсюда резкое несоответствие между школьными программами и требованиями жизни.

Для решения данной проблемы практически не хватало и квалифицированных учителей, особенно в татарских учебных заведениях.

Национальные учебные заведения (мектебе и медресе) были преимущественно конфессиональными учебными заведениями, выпускавшими мулл. Значительное число выпускников медресе, не найдя себе места муллы, становилось учителями (хальфами).

Однако новое время, проникнутое духом капиталистического предпринимательства, остро ставило проблему подготовки светскообразованной татарской интеллигенции – учителей, инженеров, адвокатов и др. В этих условиях, важное значение имел вопрос о создании светских учебных заведений для подготовки высококвалифицированных специалистов не только для русскоязычной среды, но и для инородцев.

26 марта 1820 года правительством были опубликованы правила «О мерах к образованию населяющих Россию инородцев», которыми предусматривалось открытие двух учительских школ для татар – в Семфирополе и Уфе.

В Уфе учительская школа была открыта в 1872 году. Но она просуществовала полгода, несмотря на то, что инспектором был назначен летописец Казанской духовной академии Бессонов. Чтобы ослабить влияние мусульманства, в частности муфтия Духовного собрания мусульман, правительство перевело эту школу в 1877 году из Уфы в Оренбург, а в 1889 году вовсе закрыло её.

В 1876 году для подготовки учителей русско-татарских школ в Казани была открыта первая татарская учительская школа. Враж-

дебная пропаганда мусульманского духовенства и притеснения русскими миссионерами в этих школах привело к тому, что татарское население проявило отрицательное отношение к русско-татарским школам.

Казанская татарская учительская школа была размещена по улице Екатеринская, в доме купца Бутягина. Она имела четыре классные комнаты, зал, химическую лабораторию, физический кабинет, библиотеку, учительскую, столовую, спальню для учащихся, изолятор, переплетную и столярную мастерские [46].

Преподавательский коллектив школы был высококвалифицированным: здесь работали преподавателями учителя с университетским образованием. Среди них были и татарские учёные: Ш.Г. Ахмеров (с 1876 года), И.В. Терегулов (с 1878 года), Ш.А. Тагиров (с 1896 года), Т.Г. Яхин (с 1876 года); русские педагоги: В.А. Богородцикий (с 1880 года), М.Н. Пинегин (с 1896 года) и др.

В 1898 году в штате Казанской учительской школы было восемь учителей, врач и два надзирателя.

Обучение в учительской школе было поставлено на основе рациональных требований педагогики. Занятия проводились с 8 до 12 часов. После обеда проводились занятия по гимнастике, в учебных мастерских.

Обучение велось на русском языке, но с опорой на родной язык учащихся. В целях освоения учащимися русской разговорной речи и во внеурочное время надзирателями назначались русские. Обучение было четырёхлетним. Занятия проводились с 1 августа до 1 июля.

Казанская татарская учительская школа имела свою обоснованную систему общепедагогической подготовки воспитанников к учительскому труду, которая была разработана совместными усилиями русских и татарских педагогов в 70—80-е годы XIX в.

В учительской школе довольно хорошо было поставлено преподавание педагогики и методики. Программа по педагогике включала общие и психологические основы педагогики, сведения по дидактике. Значительное внимание преподавателями уделялось методике преподавания русского языка и арифметики.

В третьем классе изучали общие основы: определения педагогики, дидактики и методики; развитие человека; способности и их свойства; внешние возбудители, взаимное отношение возбудителей и способностей (внутренние и внешние факторы развития); воспи-

татель и его роль в деле развития воспитуемого; самодеятельность; теория и практика воспитания: тесная связь между теорией и практикой воспитательной деятельности [48].

Педагогика считалась основным предметом учительской школы, её преподавал сам инспектор школы.

На изучение педагогики в учительской школе еженедельно отводилось в расписании по два урока в третьем и четвёртом классах. В четвёртом классе значительное внимание уделялось проведению педагогической практики.

Педагогическая практика проводилась в начальном однокомплектном образцовом училище при Казанской татарской учительской школе. Оно было тесно связано со всей работой учительской школы и являлось образцом для тех русско-татарских училищ, в которых выпускникам школы предстояла работа.

Воспитанники третьего класса Казанской татарской учительской школы, изучив в первом полугодии общие вопросы педагогики и психологические основы обучения, во втором полугодии имели пассивную практику: с 13 часов ежедневно по часу они посещали уроки учителя или воспитанников 4 класса в образцовом училище [46].

При посещении уроков воспитанники третьего класса должны были:

- «отыскивать», подмечать педагогические факты в подтверждение изученных положений педагогики;
- следить за поведением детей в зависимости от хода урока, изучать их индивидуальные способности, продумывать систему взаимоотношений между педагогом и учащимися «совершенствования» дисциплины на уроках;
- ознакомиться с системой и методами преподавания отдельных учебных предметов;
- подмечать движение учащихся вперед, их затруднения и пробелы в знаниях;
- изучать порядок одновременной работы учиться тремя отделениями (классами – Х.Х. Хакимов);
- вести подробные записи, отмечая в них положительные и отрицательные моменты урока [51].

Записи время от времени просматривались как учителем начального училища, так и преподавателями педагогики [51].

Темы практических уроков давались за неделю. Получив тему, воспитанник просматривал имеющуюся методическую литературу, изучал материал учебника, подбирал материал для урока и необходимые методические приемы, подготавливал все пособия.

Он должен был обязательно присутствовать на предшествующем уроке, записать весь его ход, чтобы его урок явился продолжением предыдущего с учётом всех достоинств и недочетов [46].

Разбор практических уроков проводился в следующем порядке. Вначале выступал практикант и в кратком изложении указывал, достигнута ли цель урока, какие «погрешности» им самим были замечены. Затем другие практиканты отмечали достоинства и недостатки урока. После воспитанников говорил учитель о дидактической и методической сторонах урока. Обсуждение каждого урока завершалось выступлением инспектора – преподавателя педагогики. Он подводил итоги, формулировал выводы, решал вопрос об окончательной оценке урока [54].

В конце учебного года каждый воспитанник выпускного четвёртого класса должен был дать два «экзаменационных урока»: один – по русскому языку, другой – по арифметике. Разбор этих уроков происходил на заседании педагогического совета под председательством инспектора, где каждый преподаватель анализировал их с позиции своего предмета: языковед разбирал культуру речи, математик – правильность хода суждений и применения терминов, учитель чистописания и рисования – качество записей и рисунков, сделанных практикантом на доске, преподаватели естествознания, истории и географии – достоверность и правильность привлечённого материала на уроках чтения, и в итоге инспектор школы давал общепедагогический анализ урока [55].

Таким образом, выяснялось, насколько педагогическому составу удалось желаемое сделать возможным в отношении каждого воспитанника. Педагогический совет выносил общую оценку по итогам педагогической практики. Всё это способствовало укреплению и расширению связей преподаваемых в учительской школе дисциплин с курсом начального училища и поддерживало творческую атмосферу в школе [46].

Далее в процессе подготовки будущих учителей организовывалась длительная беспрерывная практика, которая давала воспитанникам возможность ознакомиться с системой работы училища в течение всего учебного года, приобрести большое количество прак-

тических умений и навыков, достигнуть определённой сноровки и такта в отношениях с детьми, представить свою работу в целостности (почти все русско-татарские училища были однокомплектными учебными заведениями – Х. Х. Хакимов)

Кроме того, в четвёртом классе учащиеся Казанской татарской учительской школы продолжали изучать дидактику. Она осуществлялась по следующей программе:

Элементы, участвующие в обучении: учитель, ученик, учебный материал и внешние условия. Роль каждого из этих факторов. Основные принципы обучения: самодеятельность, наглядность и природосообразность (психологичность). Дидактические правила: а) по отношению к ученику, б) к учителю, в) к учебному материалу и г) к внешним условиям [47, 42].

После общего раздела дидактики ученики особенно тщательно изучали методику начального обучения по такой программе:

Понятие о методике. Предметы преподавания в народной школе и их необходимые свойства. Общепринятые или разговорные уроки; необходимость их, особенно в нерусских школах. Цель разговорных уроков - формальная и материальная. Метод, программа и план разговорных уроков [47].

В «4 классе» на выпускном экзамене каждый год воспитанники писали сочинение на педагогическую и методическую тему. Тема объявлялась только на экзамене, на такое сочинение отводилось 5 часов. Вот некоторые темы сочинений: «Медресе и наша школа», «Необходимые качества народного учителя», «Отчего зависит интерес урока» и т.д. Итоговые сочинения являлись средством проверки теоретической подготовленности воспитанников [46].

Сохранившиеся в делах учительской школы сочинения показывают умственную зрелость будущих учителей, круг чтения, самостоятельность суждений. Из сочинений видно, как будущие учителя понимали, что учительской школой не заканчивается становление специалиста, и, что им в жизни серьёзно придется совершенствоваться.

Впервые среди татарских учебных заведений в учительской школе стали преподавать гимнастику, рисование и черчение. Гимнастику вел татарин, получивший военное образование Мифтахутдин Шамсутдинов [56].

Кроме того, ученики обучались столярным и переплетным работам. Питомцы учительской школы стремились вводить эти предметы и в сельских школах.

Далее в учительской школе был организован театральный кружок. Здесь ставились ученические спектакли. Первый спектакль на русском языке состоялся в воскресенье 28 декабря 1897 года: с целью упражнения в русском языке ученики ставили сцены из комедии Гоголя «Женитьба» и «Ревизор», и пьесу Гроссера и Чириковой «Вытурил» [57].

Эти спектакли имели большое значение в развитии педагогической мысли татарского народа. Также известно, что некоторые ученики учительской школы впоследствии стали первыми татарскими артистами – профессионалами.

В истории сближения татар с культурой русского народа учительская школа сыграла значительную роль. Она подготовила не только первых татарских педагогов, артистов, но и значительное число людей с прогрессивными взглядами, воспринявшими лучшие демократические традиции русской культуры. Воспитанниками учительской школы являются: Г. Сайфутдинов, Х. Ямашев, Г. Кулахметов, профессор М.Х. Курбангалиев, член-корреспондент Академии педагогических наук М.А. Фазлуллин, учёные Риза Газизов, Гильми Камай, Садри Максуди, Ф. Тухтаров, Ш. Мухаммедъяров. Впоследствии Садри Максуди окончил Парижскую Сорбонну, а Ф. Тухтаров и Ш. Мухаммедъяров продолжили обучение на юридических факультетах Казанского, Петербургского университетов. Но среди этой группы молодёжи первое место принадлежало Гаязу Исхаки, будущему крупному литератору и общественно-политическому деятелю, который ещё тогда руководил кружком, издававшим нелегальную газету «Таракки» (Прогресс) – первое издание на казанском наречии. «Таракки» была газетой критически-сатирического характера и радикально-революционного направления.

За 1880—1917гг. школу окончили несколько сотен человек, многие из которых впоследствии стали видными деятелями просвещения татарского народа.

С историей Казанской татарской учительской школы также непосредственно связана педагогическая деятельность инспектора татарских школ, основателя отечественной тюркологии академика В.В. Радлова.

В 1878—1884 гг. он преподавал педагогику вместе с вопросами методики. Ознакомившись с существующими программами для учительских школ и институтов, он нашёл их неудачными, так как они не учитывали достижений передовой педагогической мысли и не ставили вопрос о подготовке творчески мыслящих учителей. В.В. Радлов считал необходимым вооружить педагогов в первую очередь знаниями по психологии, которые, по его мнению, нужны воспитанникам школы для уяснения положений педагогики [53].

В.В. Радлов давал свои уроки в присутствии всех преподавателей школы с последующим их анализом. Путем критического обобщения всех высказанных преподавателями мыслей он составлял конспекты этих уроков и потом давал их воспитанникам школы для использования [62].

С 1885 по 1990 годы педагогику вместе с вопросами методики преподавал инспектор школы Ш. Ахмеров. Он существенно расширил психологическую часть программы.

Профессионально-педагогическая подготовка воспитанников школы являлась общей задачей учителей Казанской татарской учительской школы. По установке первых инспекторов М. Махмутова и Ш. Ахмерова, преподаватель словесности должен был научить воспитанников выразительно читать и дать методику выразительного чтения, от математика требовалось уделять особое внимание тем разделам арифметики, которые изучались в русско-татарских училищах; учитель чистописания и рисования всю работу должен был строить с учётом особенностей работы будущего учителя в начальных училищах [65].

Значительное место в профессиональной подготовке будущего учителя занимала организация внеклассного чтения специальной педагогической литературе.

Среди произведений для внеклассного чтения преобладали произведения К.Д. Ушинского [65], труды по методическим вопросам самих учителей Казанской татарской учительской школы Ш. Ахмерова, А.И. Анастасиева, Ш. Тагирова, В.П. Брюханова, В.В. Радлова, И.М. Петяева и др. Школа стремилась сделать достоянием своих воспитанников все то, что было написано с учётом особенностей и опыта татарской светской школы, чтобы окончившие её использовали эти знания на практике и содействовали лучшей организации работы русско-татарских училищ и русских классов при медресе [46].

Перед выполнением письменной работы учащимся рекомендовались первоисточники. От учеников требовалось показать умение находить главное и существенное в рекомендованных работах и излагать мысли правильно с точки зрения логики и грамматики. Эти работы требовали серьезного усилия и напряжения мысли и носили исследовательский характер.

Однако нельзя забывать, что учительская школа имела целую подготовку вероподданнически настроенных учителей, преданных государству чиновников. Поэтому в Казанской татарской учительской школе содержался специальный преподаватель мусульманского вероучения. Ученики обязаны были регулярно исполнять религиозные омовения и совершать все пять намазов. Надзиратель жил вместе с воспитанниками и строго следил за выполнением этих установок.

И всё же к концу XIX в. учительская школа пользовалась большим вниманием татарского населения. К примеру, инспектор школы М. Пинегин писал: «Шакирды, основательно познакомившись в медресе со своим веро-учением, некоторые из них даже выдержав экзамен на звание муллы, поступают в учительскую школу, как в единственно доступное для них светское учебное заведение, где они могут получить общее образование, их привлекает сюда интерес знания, обилие учебных пособий, наглядные методы преподавания и вся совершенно новая для них школьная обстановка» [59].

Но он тут же высказывается против введения преподавания татарского языка и литературы в школе.

Кроме того, известный казанский педагог Н.А. Бобровников также выступал против прогрессивного направления татарской учительской школы: «…Ещё б лучше было бы школу эту закрыть, чтобы не разводить на надёжный счёт мусульманских интеллектов» [60].

Его возмущало и то, что у татар довольно широко распространяется грамотность. По его сведениям, в 1896 году в губернии было 776 мектебе и медресе с 35 тыс. учащимися и 16 русско-татарских училищ с 442 учащимися [60].

Но, несмотря на свое предложение закрыть татарскую учительскую школу, Н.А. Бобровников не отрицал её достоинств: «Школа эта своей внешностью и, видимо, хорошею постановкою учебного дела производит на построенного посетителя всегда

весьма благоприятное впечатление. Успехи воспитанников этой школы, благодаря малочисленности их, обилию всевозможных учебных пособий и хорошими опытными учителями, всегда были довольно высоки. По-русски они говорят весьма сносно, и всякий русский посетитель школы, видя подобные успехи, конечно, радуется тому, что дело сближения татар с русскими заметно подвигается вперед» [61].

Татарская учительская школа выступила также организатором ежегодных курсов учителей русско-татарских училищ, что способствовало развитию педагогической мысли татарского народа. На курсах проводились теоретические занятия по русскому языку, естественным наукам и посещение, анализ образцовых уроков в начальном училище при учительской школе.

Школа сыграла положительную роль и в создании педагогической литературы для татар на рациональных началах европейской и русской методической мысли [48, 49].

Так, к примеру, в 1894 году Казанская татарская учительская школа выпустила учебник «Русское слово», предназначенный для русско-татарских училищ и шакирдов русских классов при медресе; в 1896 году учитель начального училища при учительской школе Мухутдинов составил «Программы и методические указания предметов, изучаемых в начальных татарских народных училищах» [62].

Всё это свидетельствует о том, что профессиональная подготовка воспитанников Казанской татарской учительской школы осуществлялась на основе передовой зарубежной (западной), русской педагогической и методической мысли, сердцевину которой составляли идеи Дени Дидро, Адольфа Дистирвега, Л.А. Коменского, Л.Н. Толстого, В.П. Вахтерова, Н.А. Корфа. Тщательно продуманная и разработанная система подготовки успешно вооружала будущих учителей знаниями, умениями и навыками работы в русско-татарских училищах. Регулярно проводимые собрания преподавателей с воспитанниками школы широко способствовали развитию татарской педагогической мысли, установлению связей школьных дисциплин с курсом начального училища и воспитанию у преподавателей и учащихся самого серьёзного и творческого отношения к педагогической профессии.

По окончании Казанской татарской учительской школы её воспитанники обладали хорошей подготовкой для успешной творческой деятельности, о чём свидетельствуют исторические документы, Например, в начале XX в. директор народных училищ Казанской губернии А. Никольский в своём движении попечителю Казанского учебного округа писал, что по сравнению со всеми «инородческими» училищами «обучение русскому языку в русско-татарских училищах и классах поставлено правильно и ведётся с большим сравнительно успехом, несмотря на то, что учителям-мусульманам приходится вести учебное дело при гораздо менее благоприятных условиях» [63].

А инспектор народных училищ Казанской губернии Я. Коблов в 1916 году в своей книге «Конфессиональные школы Казанских татар» писал, что «Каждый учитель русско-татарского училища стремился что-либо внести в сокровищницу учебной литературы» [21, 105].

Однако, несмотря на свои недостатки, русско-татарские школы и татарская учительская школа сыграли положительную роль в деле развития педагогической мысли татарского народа и национального народного образования.

Благодаря заботе учителей эти школы давали хорошие знания. Одним из активных сторонников русско-татарских школ являлся известный татарский учёный и педагог Каюм Насыйри.

Видный представитель татарской педагогической мысли татарского народа Каюм Насыйри своей многогранной деятельностью очень много делал для просвещения татарского народа, для сближения его с передовой русской культурой. Он писал: «Благодаря тому, что русский человек и мусульманин (татарин – А.Г.) живут на одной земле, едят один и тот же хлеб, эти два народа хорошо знают друг друга, имеют близкие взаимоотношения».

Кроме большой педагогической деятельности преподавателя татарского языка русским и русского языка татарам, он развернул широкую публицистическую работу по самым различным отраслям знания. Каюм Насыйри издал первый в истории татарский календарь, создал многочисленные труды по этнографии, археологии, татарскому фольклору, об исторических произведениях перевёл на татарский язык учебники по русской истории, написал грамматику татарского языка. Своими

произведениями, написанными на понятном для народа языке, он заложил основы татарского литературного языка. Принимая также активное участие в русских научных обществах Казани, в частности в университете Каюм Насыйри вёл смелую борьбу со сторонниками национальной ограниченности, замкнутости и мусульманского консерватизма.

Таким образом, развитие капиталистических отношений во второй половине XIX в. привело к оживлению национального самосознания и становлению русско-татарских школ в Казанском крае. В дальнейшем эти школы служили сближению татар с русскими, повышали культуру учащихся, подрывали пагубное влияние реакционного мусульманского духовенства. В сознание народных масс татар, особенно в городах, всё глубже проникала необходимость знания русского языка и грамоты. Знание русской грамоты стало необходимостью и для подымающейся татарской буржуазии.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать выводы, и выделить следующие особенности:

1. В условиях угнетения царизмом национальных меньшинств открытие в 1876 году татарской учительской школы в Казани было весьма прогрессивным начинанием.

2. Обучение в учительской школе было организовано на основе рациональных требований педагогики:

а. занятия проводились с 8 до12 часов;

б. обучение учащихся велось на русском языке, но с опорой на родной язык;

в. в учительской школе на высоком уровне было поставлено преподавание педагогики и методики преподавания дисциплин. Программа по педагогике включала общие и психологические основы педагогики, сведения по дидактике. Значительное внимание уделялось методике преподавания русского языка и арифметики.

3. Виднейшие представители Казанской татарской учительской школы такие как: Ш.Г. Ахмеров (1876 г.), И.В. Терегулов (1878 г.), Ш.А. Тагиров (1896 г.), Т.Г. Яхин (1876 г.), П.В. Траубенберг (1884 г.), В.А. Богородицкий (1880 г.), М.Н. Пинегин (1896 г.) и другие, идею обучения на родном языке тесно связывали с демократическим принципом о равноправии всех языков и наций. Они единодушно выступали против привилегий отдельных языков и наций: активно утверждали, что все народы в одинаковой степени имеют

право на образование и просвещение, на изучение собственного языка и литературы, что было прогрессивным явлением для своего времени.

4. Впервые среди татарских учебных заведений в учительской школе стали преподавать гимнастику, рисование и черчение. Кроме того, ученики обучались столярному делу и переплетным работам.

5. В Казанской учительской школе особое внимание уделялось воспитанию творчески работающих учителей, способных самостоятельно вести педагогическую деятельность, умеющих вносить коррективы в учебно-воспитательный процесс, учебники и пособия. В воспитании творчески работающих учителей большие надежды возлагались на теоретические аспекты. Практика и опыт признавались также лучшими средствами апробации теоретических знаний. Данная точка зрения является актуальной и по сей день.

6. В учительской школе большое внимание уделялось разработке общедидактических проблем двуязычия применительно к школьной практике, что имеет важное значение для поступательного движения современной частной дидактики. Дидактические идеи из научного наследия учительской школы, особенно касающиеся обучения русскому и родному языкам (способы активизации познавательной деятельности учащихся, мысли о воспитывающем характере уроков русского языка), можно использовать современным учителям в школьной практике. Об этом ярко свидетельствует практическая реализация в наши дни идеи обучения двум и более языкам и приобщения школьников к языковому мышлению с учётом индивидуальных и возрастающих особенностей обучаемого.

Таким образом, в развитии педагогической мысли в крае особое место принадлежит Казанской татарской учительской школе. Она готовила учителей нового типа. В отличие от многочисленных, с весьма ограниченным кругозором учителей мектебе и медресе, не имеющих достаточного светского и педагогического образования, выпускники учительской школы имели научную и педагогическую подготовку в объеме средних педагогических учебных заведений России, в совершенстве владели русским языком.

# РАЗДЕЛ II

# ГЛАВА III. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

## 3.1. Противоречия процесса познания и их разрешение в учебной деятельности младших школьников

Методологической основой процесса обучения является материалистическая теория познания. Познание диалектично по своей сути, оно постоянно развивается, но развитие это имеет противоречивый характер. Процесс обучения как специфический процесс познания следует также рассматривать как процесс постоянного противоречивого движения и развития. В связи с этим учитель должен исходить из того, что процесс познания обучающихся нельзя сводить к заучиванию готовых знаний, что в нем нет раз и навсегда данной прямолинейности, постоянного механистического движения на пути к истине, что в нем есть скачки и спады.

Противоречия являются движущими силами процесса обучения. Основным противоречием обучения является противоречие между постоянно усложняющимися требованиями обучения и возможностями обучающихся (уровнем их знаний, развития; мотивами, способами деятельности, которыми они владеют). Это противоречие находит свое выражение и конкретизируется в противоречиях между содержательной (знания, умения, навыки), мотивационной (побуждения) и операциональной (способы познания) сторон обучения (В.И. Загвязинский) [79, с. 141]. Они могут быть выражены как противоречия:

- между прежним уровнем знаний обучающихся и новыми знаниями, которые снижают прежние знания;
- между знаниями и умениями их использовать;
- между требуемым и достигнутым уровнем отношений обучающихся к учению, к обучению;
- между более сложной познавательной задачей и наличием прежних, недостаточных для ее решения способов;
- между фронтальным изложением учебного материала и индивидуальным его восприятием;
- между личным житейским опытом обучаемого и научными знаниями и т.п.

Влияние жизненного опыта, житейских представлений и понятий на усвоение новых знаний по разным предметам на уроках может быть как положительным, так и отрицательным. В одних случаях жизненные наблюдения, сложившиеся в житейской практике представления и понятия обучающихся не противоречат научным представлениям и понятиям, изучаемым на уроке. Тогда учитель может непосредственно опираться на житейские наблюдения, представления обучающихся в процессе формирования у них научных представлений и понятий. Это позволит учителю сделать научные представления и понятия, формируемые у обучающихся, более конкретными и содержательными. В других случаях житейские представления, понятия и взгляды обучающихся противоречат научным представлениям, понятиям и взглядам. Эти противоречия объясняются тем, что житейские наблюдения обучающихся оказываются порой поверхностными, неверными, поэтому житейские представления и понятия могут быть тоже неверны, оторваны от реальных фактов и явлений. Например, на вопрос: «Кого относят к домашним животным?», учащиеся начальных классов отвечают, опираясь на житейский опыт: «Домашние животные – это такие животные, которые живут с человеком в его доме». В этом ответе исключены важные и необходимые признаки домашних животных, а именно то, что они приручены человеком, человек за ними ухаживает и получает от них пользу для себя.

На вопрос: «Что такое плоды растений?» – школьники, опираясь на житейские представления, дают тоже неверный ответ: «Плоды растения – это то, что едят». Известно, что плоды не всех растений съедобны. Главный признак определения понятия «плод» поэтому другой: «Плоды – это часть растения, с помощью которых растения размножаются».

Для того чтобы житейские представления и понятия не влияли отрицательно на процесс формирования научных представлений и понятий, учителю необходимо их разграничить или отдифференцировать.

Однако возникновение противоречия еще не означает, что произойдет продвижение в развитии ученика. Для обеспечения развития важны соответствующие условия. Решающим условием превращения противоречия в движущую силу М.А.Данилов считал перевод его «во внутренний план», когда оно приобретает внутренний характер и становится противоречием в сознании самого уче-

ника. Осознается им как трудность, которую ученик стремится преодолеть. «Важно отметить, что не всякий вопрос, не всякое задание, которое учитель предлагает ученикам, вызывает противоречие у каждого ребенка. В зависимости от имеющихся знаний и умений, развития способностей одно и то же задание может вызвать противоречие у одних школьников и не вызвать у других» [17, с. 92-96].

Превращение противоречия в движущую силу означает, что обучающийся осознал то несоответствие, которое возникло между его знаниями, умениями, способностями и требуемыми ситуациями, и, ощутив потребность, предпринял усилия для выхода из этой ситуации, для ее разрешения. Школьник при этом пытается самостоятельно ответить на вопрос, найти способ решения задачи, выполнить практическое действие. Задание, содержащее противоречие, должно быть привлекательным за счет новизны, необычности, или постановка вопроса учителем должна вызывать положительные мотивационные состояния за счет необычной организации его выполнения. В дидактическом аспекте противоречие есть основа учебных ситуаций, обусловлено требованиями педагога, учебной задачи к возможностям ребенка.

Основное противоречие является движущей силой процесса обучения, потому что оно неисчерпаемо, как неисчерпаем процесс познания. М.А.Данилов формулирует его как противоречие между выдвигаемыми ходом обучения, познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и навыков учащихся, их умственного развития. Он считает, что определение степени и характера трудности в учебном процессе составляет главный способ в руках учителя вызывать движущую силу учения и развивать умственные способности школьников [79, с. 142].

Роль противоречий в учебном процессе рассматривалась в ряде работ педагогов, психологов, методистов (М.Н. Скаткин, М.А. Данилов, Д.В. Вилькеев, В.И. Загвязинский и др.) [63, с. 215].

Переход на новое содержание начального образования явился разрешением противоречия между требованием федерального государственного стандарта дать обучающимся фундаментальные знания, чтобы на этой основе более успешно готовить к творческой деятельности, и недостаточным использованием в учебном предмете возможностей современного научного знания для достижения этой цели. На пути разрешения этого противоречия при конструировании учебных предметов возникают более частные противоречия.

Обновление содержания неизбежно связано с включением в него современных теоретических представлений. Поэтому одним из противоречий является противоречие между необходимостью включить новые теоретические представления и одновременно сохранить необходимое традиционное содержание в рамках отведенного на предмет учебного времени. Методика должна находить способы разрешения таких противоречий, прежде всего, в программах и учебниках.

После отбора нового материала для учебного предмета и соотнесения его с традиционным материалом возникает проблема определения места теоретических вопросов в общей структуре курса. Оптимальное решение здесь снова лежит на пути разрешения противоречия. Поскольку теоретические знания даются не в информационных целях, а для более глубокого осмысления изучаемого материала, их следует вводить в учебный предмет по возможности раньше. Однако их включение должно быть тщательно подготовлено, теоретический материал должен быть понят, использоваться для объяснения и предсказания фактов и явлений.

В учебном предмете неизбежны противоречия между его основной структурой, обусловленной ведущими идеями курса, и логикой формирования отдельных понятий, умений. Их следует разрешать в ходе учебной работы. В частности, здесь приходится поиному решать вопрос о соотношении самостоятельной работы обучающихся и изложении материала учителем, применять разнообразные средства наглядности в новых сочетаниях, прибегать к использованию аналогий, абстракций, мысленного эксперимента.

Противоречивы в своей основе процессы закрепления и развития знаний. Методические средства должны совершенствоваться в том направлении, чтобы данный процесс учащиеся воспринимали как раскрытие на каждом уровне новых сторон в изучаемом явлении, как переход от одной сущности к более глубокой сущности, а не исправление знаний, или переучивание.

Противоречия между традиционным и современным теоретическим материалом приходится разрешать не только при структурировании учебного предмета, но и в ходе учебного процесса. Включая в курс новый теоретический материал с целью развития знаний обучающихся, мы тем самым отражаем в какой-то мере логику развития самой науки. Развитие научного знания, как известно, идет через возникновение и разрешение противоречий, поэтому

такие противоречия проявляются и в развитии знаний учащихся. Встречающиеся трудности в изучении новых вопросов программы часто вызываются именно этим обстоятельством.

Можно выделить группу противоречий, которые снимаются не программой и учебником и не учителями в процессе преподавания, а самими обучающимися: а) между имеющимися у обучающихся теоретическими представлениями и новыми фактами (например, в курсе «Окружающий мир» на основе изучения свойств воды им известно, что свойства веществ зависят от состава, но затем они узнают о фактах, когда при одинаковом составе вещества имеют разные свойства); б) между известными фактами и новыми теоретическими знаниями; в) между следствием из теории и наблюдаемым опытом; г) между различными фактами, которые становятся известными обучающимся.

Еще один аспект проблемы противоречий в учебном процессе – целенаправленное формирование у обучающихся естественнонаучных основ понимания закона единства и борьбы противоположностей как всеобщего закона развития. Для этого в курсе «Окружающий мир» имеются большие возможности. Учитель может последовательно раскрыть перед обучающимися двойственную природу процессов и явлений, наличие в них противоположных сторон, свойств, тенденций.

В процессе обучения довольно отчетливо проявляется действие закона перехода количественных накоплений в качественные изменения. Все интегративные личностные характеристики представляют собой результат постепенного накапливания количественных изменений. К ним относятся убеждения, ценностные ориентации, мотивы, потребности личности, индивидуальный стиль деятельности, умения и навыки. Решение учебных задач не сразу обнаруживает свою результативность, а лишь по истечении определенного времени. В результате многократно повторенных действий, упражнений то или иное качество проявляется как устойчивое личностное образование.

Переход количества в качество происходит по механизму отрицания отрицания, т.е. диалектического «снятия», сохранения существенных свойств и признаков на последующих этапах развития. Так, личностные и психические новообразования «отрицают» ранее сложившиеся. Наглядное проявление периодических диалектических снятий имеет место при переходе от одного способа решения

задач к другому, когда снятие обеспечивается переходом к более сложным видам учебной деятельности, в которых и разрешаются характерные для процесса обучения противоречия.

Действие механизма отрицания проявляется, например, в процессе формирования учебных навыков, когда на основе многократных повторений отдельные действия складываются в систему, выражая сложный навык устного счета, грамотного письма, выразительного чтения и т.п.

Противоречивые ситуации возникают как стихийно, так и преднамеренно, специальное создание противоречий между требованиями к знаниям и умениям по предмету и уровнем развития ребенка должно учитывать прежде всего возможности учебного предмета. Рассмотрим несколько примеров из курса математики. В процессе формирования математических понятий могут возникать и обостряться противоречия разных типов. Особое значение имеют противоречия между знанием и незнанием школьника; известным школьнику способом действия и новыми условиями задачи, в которых этот способ нерационален или невозможен [16].

Младшие школьники знакомятся с делением с остатком, изучая целые неотрицательные числа и действия с ними. Сначала рассматривается деление без остатка. При этом вводится термин «деление», область значений которого в действительности шире, чем та, что становится известной обучающимся. При раскрытии содержания этого понятия в одних случаях обучающимся разъясняется теоретико-множественный смысл деления, при котором деление связывается с разбиением множества на попарно непересекающиеся равночисленные подмножества. В других случаях деление чисел рассматривается как переход от величины, выраженной в более крупных единицах. Наряду с данными смысловыми аспектами обучающиеся постигают и аксиоматический смысл деления, используемый тогда, когда значение частного находится подбором числа, при умножении которого на делитель получается делимое. На определенном отрезке времени у школьников создается впечатление, что они вполне овладели знанием о делении. Поэтому, когда вместе с вычислительными заданиями на деление известного им вида предлагается задача, в которой числа не делятся нацело, обучающиеся сталкиваются с противоречием между известными школьнику способами действия и новыми условиями предлагаемых задач.

Новизна условий заключается в том, что делимое перестает быть кратным делителю.

Обострение противоречий возможно при знакомстве не только с арифметическими действиями (деление, умножение), но и с другими понятиями. Например, при введении понятия «дробь». В этом случае можно предложить обучающимся знакомые задачи на измерение величины (например, длины бумажных лент). При котором, результат выражается натуральным числом и новым условием задачи на измерение длины, при котором единица длины в несколько раз больше измеряемой величины. Это противопоставление, в свою очередь, актуализирует противоречие между знанием и незнанием, которое в данном случае способствует осознанию школьниками своего незнания: во-первых, того случая измерения, при котором измеряемая величина сама может быть выделена в составе величины, выполняющей функцию единицы (как бы становится одной из равных частей единицы измерения); во-вторых, другого вида чисел – дробей, которые, как и натуральные числа, обозначают устанавливаемые измерением отношения между двумя величинами, одна из которых выступает в роли единицы.

Приведенные примеры иллюстрируют те способы введения новых понятий, в которых ключевой шаг – обострение противоречий, пробуждающих к жизни конкретные учебно-познавательные потребности обучающихся. Ситуация обострения противоречий необходима не только при введении новых математических понятий, но и когда школьники усваивают и учатся применять математические понятия в жизни; при изучении устных вычислительных приемов, алгоритмов письменных вычислений, приемов поиска решения задач и других способов решения задач того или иного типа.

Противоречие становится движущей силой обучения, если оно имеет смысл в глазах ученика, а разрешение противоречия – явно осознаваемой ими необходимостью. Условием становления противоречия в качестве движущей силы обучения является соразмерность его с познавательным потенциалом обучающихся. Не менее важна и подготовленность противоречия самим ходом учебного процесса, его логикой, чтобы обучающиеся не только «схватили», «заострили» его, но и самостоятельно нашли способ решения.

Обновление знаний, способов познания и приведение их в соответствие с усложняющимися требованиями обучения снимают

противоречие лишь в данный момент, а затем происходит возрастание требований, которые опять входят в противоречие с прежним, достигнутым уровнем, в несоответствие с тем, что имеет ученик в знаниях и способах деятельности. Так на основе движущего противоречия происходит сложный процесс перехода от незнания к знанию.

## 3.2. Зависимость обучения детей от закономерностей познания человеком окружающего мира

В психолого-педагогической литературе получили отражение дискуссии по вопросу о путях познания и прежде всего о том, каким должно быть направление познания – от конкретного к абстрактному или от абстрактного к конкретному, что имеет непосредственное отношение к проблеме методов обучения.

Против рассмотрения теоретического мышления как вершины познавательного развития выступал выдающийся отечественный психолог Б.М. Теплов [89]. Однако до сих пор нередко считается, что чем выше уровень теоретичности понятий, тем лучше результаты познания объекта, тем полнее раскрываются его сущность и конкретные проявления.

Вышеизложенное заставляет переосмыслить роль метода теоретического восхождения от абстрактного к конкретному. Этот метод нередко представляется как самый правильный, эффективный и универсальный, поскольку он нацелен на выведение всего разнообразия частного и единичного из теоретически выделенного, генетически исходного отношения (называемого также генетически исходной клеточкой). Однако многие авторы не согласны с подобной абсолютизацией. В.В. Рубцов критикует такое укоренившееся противопоставление эмпирического и теоретического мышления, в котором отличительной характеристикой последнего считается «способность человека выделять генетически исходное отношение, некоторую всеобщую основу, определяющую конкретные свойства и отношения вещей до всякого непосредственного действия с этими вещами» [72, с. 136]. Он доказывает, что разрывать на этой (или какой-либо другой) основе эмпирическое и теоретическое знание неправомерно. «И то, и то другое есть лишь этапы, выхваченные из процесса становления и взаимопроникновения хода вещей и хода идей, дополняющих друг друга вещь – имя – понятие – идея» [72, с. 137]. Неправомерно противопоставление образно-смыслового, эм-

пирического-понятийному, теоретическому, при котором первому отводится роль тормоза развивающего обучения, а второму – роль двигателя. Это ведет к ранней интеллектуализации в обучении ребенка и к отмиранию живой способности понимать и образно мыслить окружающий мир. Как подчеркивает В.В. Рубцов, это заставляет вновь обсудить вопрос о закономерностях обучения и развития. Выводы о недостатках ранней интеллектуализации подтверждаются следующими фактами. Например, младшие школьники, прошедшие обучение по принципам теоретического обобщения, демонстрируют умение действовать с теоретическими объектами – решать алгебраические уравнения, чего их ровесники делать обычно не умеют. Но при этом они не могут решить задачи с реальными объектами – задачи Пиаже на уравнивание реальных количеств, которые их ровесники решают уже без труда [71]. Одним из способов объединения пространства идеального и реального в обучении является разрабатываемый в течение многих лет В.В. Рубцовым и его сотрудниками подход, в котором специальная организация совместной деятельности учащихся по исследованию реальных и абстрактных объектов в различных областях обеспечивает систему взаимопереходов «вещь – имя – понятие – идея» [72].

Вопрос о соотношении теоретического и эмпирического в обучении являлся одним из основных на протяжении примерно 40 последних лет. Как указывает П.В. Копнин, в этом вопросе необходимо придерживаться следующих позиций. Необходимо полностью согласиться с общим философским положением о диалектическом единстве чувственного и рационального, эмпирического и теоретического уровней познания при признании ведущей роли практики как критерия истины [36; 88]. Автор отмечает о невозможности строгого разграничения чувственного и рационального, эмпирического и теоретического и об ограниченности любой их типологии из-за неизбежного несоответствия такой типологии многообразию уровней развивающейся познавательной деятельности, в которой представлено это их диалектическое единство [88].

Теоретическое познание – это в первую очередь познание, которое имеет дело с идеальными, а не непосредственно чувственно воспринимаемыми объектами, и «в противоположность эмпирическим объектам, теоретические объекты уже не просто фрагменты действительности, а ее логические реконструкции» [80, с. 31]. При эмпирическом познании объект описывается, при теоретическом –

объясняется. Основой теоретического познания остается эмпирическое исследование с его методами: наблюдение, измерение, эксперимент, сравнение.

На вопрос об эффективности пути познания нельзя ответить однозначно. Эффективность определяется многими переменными: уровнем развития обучающегося, характером понятия, подлежащего усвоению, поставленной перед обучающимися задачей.

В зависимости от уровня обобщенности усваиваемого понятия происходит как бы «раздвоение» пути познания.

В одних случаях усвоение осуществляется в направлении от конкретного к абстрактному, в других же (когда, например, в содержании понятия отражены такие сложные абстрактные категории, как время) ребенком охватывается сначала самый общий признак – категория явления, а затем абстрактное понятие дифференцируется по мере расширения конкретного опыта.

Оба пути познания находят широкое применение в условиях школьного обучения. Одна и та же область знания, один и тот же учебный предмет могут быть представлены различными в этом отношении понятиями. Это показано в исследованиях Е.М. Кудрявцевой, А.З. Редько и др. [45, с. 104]. Так, в курсе «Окружающий мир» есть понятия, по своему характеру обусловливающие разный путь усвоения (с одной стороны, понятие «вода» – близкое опыту ребенка, чувственно воспринимаемое, с другой – понятие «воздух», относящееся к явлениям, чувственно не воспринимаемым, которое может быть усвоено только через посредство других понятий; с одной стороны, понятия исторического реквизита, с другой – понятия о представителях различных классов, о различных общественных формациях и т.п.) [63, с. 33].

Функция конкретного и абстрактного изменяется в зависимости от задачи. При введении новых понятий учащиеся даже старших классов нередко испытывают потребность в раскрытии их более конкретных признаков, в то время как при решении задач на применение знаний, когда требуется узнать изученный ранее принцип в новых конкретных данных (например, в схематическом рисунке дома – геометрический чертеж или в модели экскаватора – принцип рычага), основной психологической задачей для школьника является отвлечение от несущественного, и в этом случае наличие конкретных данных не облегчает, а, наоборот, затрудняет ре-

шение задачи, поскольку оно «маскирует» изученный ранее общий принцип (исследование В.И. Зыковой, З.И. Калмыковой) [45, с. 82].

Закономерность перехода от конкретного к абстрактному (и в обратном направлении) очень тесно связана с закономерностью перехода от внешнего плана действий к внутреннему (интериоризация) и от внутреннего к внешнему (экстериоризация). В процессе возрастного развития отчетливо обнаруживается переход от внешних практических действий к умственным, первые закономерно предшествуют вторым. Но в ходе обучения наблюдается широкая вариативность в последовательности этих процессов, зависящая от этапа усвоения, поставленной задачи, природы самого знания. Так, ученик выполняет операции с целыми числами во внутреннем плане, а при переходе к дробям нуждается (в течение некоторого периода) в опоре на внешние действия. При усвоении нового материала внутренний план действий выступает как более высокий этап, в то время как в процессе применения знаний на практике, когда осуществляется, например, конструирование предмета на основе внутреннего плана действий, более высоким этапом является внешнее действие с предметом [63, с. 34].

Обширная категория знаний, как абстрактных, так и конкретных, вообще не нуждается в посредничестве со стороны практических действий. Первые – потому, что они опираются на более конкретные знания, вторые – потому, что становятся внутренними образами сразу же в результате восприятия.

Справедливо также утверждение Б.Г.Ананьева, согласно которому «теоретические знания в форме усвоенных понятий не только не ослабляют и не тормозят образование чувственных, единичных представлений, но, напротив, являются главным условием их конкретности, целостности и устойчивости» [3, с. 297].

Вместе с тем развитие мышления не означает ослабления функций памяти, напротив, возможности памяти совершенствуются благодаря усилению взаимодействия между памятью и мышлением и развитию в связи с этим памяти осмысленной, опосредствованной, логической.

Весьма полно и многосторонне представлено познание в концепции В.В. Давыдова [20]. Он выделяет в познании чувственное и рациональное познание, а в последнем различает эмпирическое и теоретическое мышление. Каждый из перечисленных видов позна-

ния дает следующие знания и включает следующие познавательные действия.

Чувственное познание – воспроизведение свойств и отношений в виде их наглядных образов (ощущений, восприятий, представлений) как компонентов практической деятельности с ними. Оно опосредовано связями с практической деятельностью и с языком и в связи с этим имеет объективированный характер. Чувственное познание переходит в эмпирическое мышление, основными процедурами которого являются выделение чувственно сходного в объектах, обобщение и классификация объектов по чувственно сходным признакам, использование слов для фиксации общих свойств.

В эмпирическом мышлении происходит обозначение чувственно данных свойств объектов и их связей, абстрагирование этих свойств, объединение их в классы и обобщение на основе абстрактного тождества их отдельных свойств и подведение единичных объектов, установление внешних, эмпирически явных связей объектов и их внешних изменений при взаимодействии. Кроме эмпирического мышления рациональное познание включает теоретическое мышление, в котором воспроизводится «…опосредованное внутреннее бытие предметов, их сущность» [36, с. 284]. В теоретическом мышлении объекты рассматриваются только в связи и взаимодействии друг с другом – в отличие от эмпирического мышления, где они могут рассматриваться и в связи, и независимо друг от друга. Рассмотрение вещей в их связи в рамках определенной целостности на теоретическом уровне отличается от аналогичного их рассмотрения на эмпирическом уровне.

«В эмпирических зависимостях, – пишет В.В. Давыдов, – отдельная вещь выступает как самостоятельная реальность» [20, с. 274]. В теоретическом мышлении она выходит за пределы непосредственно данного. Теоретическое мышление отражает то, что осуществляется как возможное и становится действительным.

В теоретическом мышлении выделяются две процедуры: анализ и восхождение к конкретному. В каждой из этих процедур решается соответствующая часть общих задач теоретического мышления в познании. В.В. Давыдов пишет «Таким образом, теоретическое мышление осуществляется в двух основных формах: 1) на основе анализа фактических данных и их обобщения выделяется содержательная, реальная абстракция, фиксирующая сущность изу-

чаемого конкретного предмета и выражаемая в виде понятия о его «клеточке»; 2) путем раскрытия противоречия в этой клеточке и определения способа их практического решения следует восхождение от абстрактной сущности нерасчленного всеобщего отношения к единству многообразных сторон развивающего целого к конкретному» [20, с. 315].

Основой действия анализа является чувственно-предметное познавательное действие. Эксперимент может быть с реальными объектами или мысленными, и он является компонентом теоретического мышления в любом виде при теснейшей связи с понятиями. «Говоря о действии, мы имеем в виду, прежде всего, чувственно-предметное познавательное действие… предметное действие, реально изменяющее объект изучения, экспериментирующее над ним. Оно имеет свой прообраз в практическо-предметном действии, но, став познавательным, превратилось в фазу и основу теоретического мышления…. Это действие – сторона движения понятий, выражаемых в символическо-знаковой форме. В свою очередь понятия всегда выявляют открываемые ими моменты всеобщего содержания предметов, приводят их в систему, образуют теорию конкретного, воспроизводят его в идеализированном виде» [20, с. 92].

Второй основной процедурой теоретического мышления, по В.В. Давыдову, является восхождение от абстрактного к конкретному. Начинается она раскрытием противоречий в «клеточке» и продолжается поиском того, как эти противоречия разрешаются в общей системе с постоянной опорой на фактические данные.

При восхождении осуществляется не подведение частных явлений под общий закон, а процесс выведения с нахождением многих опосредующих звеньев. Процесс восхождения направляется чувственным образом исходного целого и заканчивается его объяснением и появлением теоретически конкретного знания [28, с. 45].

Важнейшим средством (компонентом) теоретического познания, по В.В.Давыдову, является моделирование. Модель есть форма научной абстракции, продукт сложной познавательной деятельности. Модель сначала выступает как продукт эмпирической или теоретической абстракции. Модель – это мостик от абстрактного к конкретному, по которому движется мысль школьника.

Прежде чем построить модель, мы строим мысленное смысловое идеальное знание об объекте, а потом его моделируем визуаль-

но и далее не из модели, а при ее помощи можем получить новое знание об объекте [28, с. 97].

В исследованиях Н.Г. Салминой показано, что наиболее значимым в процессе обучения школьников выступают действия поэлементного перевода текста на графический язык и структурирование элементов модели [75]. На этом этапе важно разными приемами помочь обучающимся научиться строить модель разными средствами. Особенно эффективными при изучении математики и языка оказались графические модели. Особенно благоприятные условия для обучения учащихся умению моделировать складываются при проблемном обучении. Наибольшие возможности моделирование имеет на этапах восприятия и осмысления материала, его применения и обобщения. Эвристические и прогностические функции моделирования значительно расширяются, если этот способ познавательной деятельности применяется не как отдельное, изолированное средство, а в составе системно-структурного способа обучения.

Обучение должно осуществляться так же, как и изложение уже имеющегося, полученного в исследовании знания, «... таким образом, – пишет В.В. Давыдов, – исследование идет от чувственно-конкретного многообразия частных видов движения к выявлению их всеобщей внутренней основы. Изложение, имея то же самое объективное содержание, начинается с этой уже найденной, исторически и логически исходной всеобщей формы мысленного воспроизведения конкретности, с логического выведения ее частных проявлений. На наш взгляд, содержание и способ развертывания учебного материала должны быть подобными изложению результатов исследования, т.е. показывать учащимся действительное движение, начинающееся с некоторой простой всеобщей формы. Раскрытие этой формы позволит школьникам сразу в «чистом» виде прослеживать развитие изучаемого материала, его частные особенности» [20, с. 369].

Правильное соотношение чувственного и логического в познании – необходимое условие его эффективности. В процессе живого созерцания школьники приобретают тот фактический материал, который является базой для теоретических знаний. Без организации этого процесса полученные знания будут формальны, схематичны.

Далее наблюдается сложный момент перехода от чувственно-конкретного к абстрактному. На основе приобретенных в процессе живого созерцания конкретных образов и ранее усвоенных понятий развертывается мыслительный процесс абстрагирования как выделения сущности явления. Этот процесс протекает в форме непрерывного сочетания анализа и синтеза признаков рассматриваемого явления.

Развитие мыслительного процесса приводит учащихся к осознанию понятий (правил, законов) как обобщения существенных связей явлений. Выделенное абстрактное должно быть обобщено в сознании ученика: сформулировано понятие, правило, закон; это – момент приобретения нового теоретического знания.

Познавательный процесс на этом не заканчивается, далее осуществляется переход к конкретизации, которая протекает в форме применения, проверки полученного теоретического знания на практике, анализа и оценки явлений. На основе конкретизации учащиеся приходят к убеждению в истинности теории. Этот момент еще не занял достаточного места в обучении, но он должен стать необходимым элементом познавательной деятельности школьника.

Познавательный процесс, рассматриваемый с логической стороны, в общем развертывается от чувственного восприятия к выработке убеждений в истинности полученных теоретических знаний. Этот процесс, безусловно, варьируется в зависимости от степени абстрактности изучаемых понятий. Но во всех случаях обучение должно обеспечить наличие всех необходимых логических моментов, объективно обусловливаемых изучаемым понятием. Это осуществляется с помощью адекватных познавательному процессу способов действий обучающихся, организуемых учителем, которые, будучи направленными на решение определенных учебных задач, и являются методами обучения.

Адекватными чувственному познанию способами деятельности обучающихся могут быть наблюдение, экспериментирование, измерение с помощью инструментов и приборов, слуховое восприятие, воспоминание, творческое воображение. Учитель организует эту деятельность школьников через демонстрацию, проведение лабораторных и практических работ, рассказ, задания.

Адекватными процессу абстрагирования сущности понятия являются мыслительные действия анализа, синтеза, сопоставления,

мысленный эксперимент, абстрактное моделирование, высказывание учащимися гипотез, интуитивные акты. Учитель организует их через беседу, разъяснение, задания учащимся, проведение практических работ, создание проблемных ситуаций и др.

Процессу логического обобщения соответствуют такие способы действий обучающихся, как формулирование понятий (правила, закона, вывода), их систематизация, установление межпредметных связей. Учитель руководит протекающими при этом в сознании обучающихся мыслительными процессами через организацию беседы, задания (отыскать общие и отличительные признаки усвоенных понятий, расположить понятия по степени соподчинения и др.).

Один и тот же метод в познании может выполнять разную функцию (например, школьный эксперимент используется для накопления наглядных образов, в качестве опоры при рассуждении, для конкретизации и т.п.). Поэтому конкретный метод используется в учебном процессе в соответствии с определенными задачами познавательной деятельности обучающихся.

Но познавательный процесс обучающихся не ограничивается логикой познания. Учебное познание имеет две стороны – объективную и субъективную, которые надо различать. Объективная (или логическая) сторона определяется усвоением зафиксированных в учебной программе знаний. Субъективная сторона связана с готовностью ученика к усвоению основ наук; это – широкая сфера психологических условий успешного овладения знаниями.

Одним из таких психологических условий является учет особенностей мыслительной деятельности, которые связаны с житейской познавательной практикой. Ее изучение показывает, что мышление протекает не только в соответствии с законами логики, обусловливаемыми объективной реальностью, но и на основе ассоциаций, возникающих в сознании человека, в частности школьника, в результате личного опыта, ситуативных обстоятельств, особенностей всей его внеучебной деятельности. Приобретенные в житейской практике представления, наряду с объективно верными элементами в них, бывают неполными, неточными, искаженными. Поэтому соотношение имеющихся у обучающихся представлений, понятийных элементов с новыми научными знаниями, усваиваемыми в школе, отличается вариативностью, разнообразием. В одном случае при усвоении новых знаний возможна непосредствен-

ная опора на уже сформировавшиеся в сознании у школьника представления, понятия, в другом – необходимо предварительное обогащение имеющегося у обучающихся познавательного опыта, в третьем – возникает необходимость существенной корректировки сложившихся представлений.

Общую структуру познания в соответствии с диалектико-материалистической концепцией познания С.Л. Рубинштейн рассматривает по схеме движения от конкретного к абстрактному и восхождения от абстрактного к конкретному [28, с. 53].

Материалистическая теория познания показывает, что отображаемое не зависит от нашего сознания и определяется восхождением от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него – к практике.

Познание начинается с чувственного отражения явлений и продолжается как абстрактное мышление и заканчивается объяснением конкретного.

«Движение мысли, взятое в целом, проделывает путь от непроанализированной конкретной действительности, данной в непосредственном чувственном содержании, к раскрытию ее законов в понятиях отвлеченной мысли и от них – к объяснению действительности, в условиях которой мы живем и действуем» [69, с. 109].

В основе компонентов структуры познания лежат обобщенные познавательные процессы. Анализ, синтез, абстракция и обобщение суть «…общие знаменатели всего познавательного процесса. Они относятся не только к отвлеченному мышлению, но и чувственному познанию и восприятию» [69, с. 30].

В восприятии анализ проявляется в избирательном выделении и различении объектов и свойств на фоне многих других, синтез – в изменении чувственных элементов, компонентов, в создании их целостных конфигураций, структуры, формы и интерпретации чувственных объектов и их свойств. Абстракция в восприятии выступает как отвлечение от некоторых свойств чувственно данного предмета, выделение на первый план более «сильных» раздражителей. Обобщение в чувственном отражении имеет вид простой генерализации, в которой устанавливается сходство по чувственным признакам или отношениям между ними.

В мышлении на эмпирическом уровне анализ и абстракция приводят к выделению и фиксации в слове непосредственно данных объектов и их свойств. Синтез и обобщение на эмпирическом

уровне дают классификацию и описательную систематизацию явлений на основе формально сходных признаков.

На теоретическом уровне познания в анализе и абстракции отделяются существенные свойства от несущественных, необходимые от случайных, создаются содержательные абстракции. Происходит это не просто путем отбора свойств, а путем преобразования их. На этой основе производятся содержательный синтез и обобщение, в которых общими берутся уже не формально сходные признаки объектов и явлений, а существенные признаки объектов, лежащие в основании явлений, путем синтеза осуществляется восхождение к конкретному.

Анализ, синтез, абстракция и обобщение теснейшим образом взаимосвязаны друг с другом. Они являются, по существу, сторонами единого познавательного процесса.

На эмпирическом уровне в структуре учения выделяются прежде всего такие общие компоненты (этапы), как восприятие материала, закрепление материала и овладение им.

Восприятие материала – это восприятие объектов и сообщений, содержащих знания о них и действиях с ними, которые были выработаны ранее и которые педагог передает обучающимся. Первая «встреча» учащегося с учебным материалом является весьма важным моментом. Здесь материал может вызвать или погасить стремление освоить его

Осмысление материала – это дальнейшая работа по более глубокому раскрытию его смыслового содержания и проникновения в него. Осмысление материала включает в себя все базовые мыслительные процессы: сравнение, сопоставление и различение, анализ и синтез, абстракцию и обобщение, лежащие в основе перехода от конкретного, единичного к отвлеченному общему и от абстрактного общего к конкретному наглядному единичному – словом, все многообразие процессов, участвующих в полноценном познании.

При осмыслении понятий учащиеся осуществляют процессы мышления, которые приводят к их построению и пониманию. Для эмпирических понятий такими процессами являются переходы от чувственно-конкретного, единичного к отвлеченному (абстрактному), общему (и от абстрактного, общего к наглядному, единичному). Осмысление непосредственно перерастает в процесс обобщения знаний. Обобщение характеризуется выделением и систематизацией общих существенных признаков предметов и явлений. Это

более высокая по сравнению с осмыслением ступень абстрагирования. Обобщение при этом осуществляется в сравнении посредством выделения сходных свойств, их систематизации и классификации. Понятие, которое строится таким образом, «остается в пределах эмпирических констатаций»

Для теоретических понятий такими процессами являются переход от чувственно-конкретного не просто к абстрактно-общему, а к общему по сущности и переход обратно от существенно общего к конкретному, выведенному из существенно общего как из своего основания, своей причины, ставшему мысленно конкретным.

Учитывая возможность применения в обучении как индуктивно-аналитической, так и дедуктивно-синтетической логики, надо особо отметить, что обобщение завершает (в основном) обучение, если избран индуктивно-аналитический путь. При дедуктивно-синтетической логике, наоборот, обобщенные данные в виде понятий, определений, теорий вводятся в начале изучения темы или же в процессе ее изучения.

Необходимыми структурными компонентами процесса усвоения являются тесно взаимосвязанные закрепление и применение знаний.

Закрепление – специальная работа, обеспечивающая запоминание усваиваемых знаний. При закреплении осуществляется повторное обращение к материалу, его буквальное или свободное, «своими словами», воспроизведение. При этом совершается проверка, самоконтроль, выявляются компоненты, требующие дополнительного уяснения. Закрепление материала основано на механизмах памяти, но они на психологическом уровне опосредованы аналитико-синтетической деятельностью субъекта, которая на фазе осмысления приводит материал к систематически связанному виду, позволяя работать с меньшим количеством элементов, а на фазе собственно закрепления обеспечивает использование опосредования через внешние средства, соотнесение с прошлым опытом и т.п. Закрепление в процессе усвоения необходимо, но полноценное усвоение состоит в умении оперировать материалом при решении различных теоретических и практических задач. Для достижения этого служат различные виды упражнений в решении задач с применением знаний.

Завершающим этапом процесса усвоения знаний и способов деятельности является их применение. За применением стоит ана-

лиз и обобщение частного случая, к которому знания применяются, анализ и конкретизация тех знаний, которые применяются.

В основе применения знаний лежит процесс обратного восхождения от абстрактному к конкретному, т.е. конкретизация. Конкретизация как мыслительная операция выражается в умении применить абстрактные знания к решению конкретных практических задач, к частным случаям учебно-познавательной деятельности. Применение знаний может осуществляться в различных формах и видах деятельности в зависимости от специфики содержания изучаемого материала.

Все отмеченные микропроцессы в составе усвоения теснейшим образом переплетены и взаимосвязаны. Восприятие материала неразрывно связано с процессом его осмысления. Воспринять материал – это всегда в той или иной мере осмыслить его. Закрепление и овладение материалом сопровождается его дальнейшим осмыслением и обобщением.

Осмысление чувственных восприятий, их логическая обработка приводит к образованию понятий, то есть к одной из форм мысленного обобщения. Движение от чувственно-конкретного к абстрактному чаще всего осуществляется как творческий поиск. Оно направлено на установление у ряда фактов или явлений общего свойства, на выявление существенных признаков новых понятий.

Завершающим этапом процесса усвоения знаний и способов деятельности является их применение. За применением стоит анализ и обобщение частного случая, к которому знания применяются, анализ и конкретизация тех знаний, которые применяются.

Знание особенностей и специфики каждого из них, стремление устанавливать логическую связь между ними помогает учителю продуктивно управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся.

Учение и научное познание различны, но не разнородны (С.Л. Рубинштейн), имеют единую методологическую основу [68]. Учение, в конечном счете, является разновидностью познания в особых условиях обучения и управления познанием обучающихся [28, с. 53].

## 3.3. Конкретное и абстрактное, чувственное и рациональное, эмпирическое и творческое в познавательной деятельности детей младшего школьного возраста

В ходе обучения ребенка одно и то же знание может изменять свою характеристику, и если в начале для его усвоения требовалась наглядная опора, то затем оно само служит опорой для нового, более абстрактного знания. Кроме того, и путь овладения абстрактным знанием через обогащение конкретными фактами бывает разным: в одном случае формирование начинается с конкретного (или даже чувственного и практического), в другом – со слова, однако с этим словом не связано еще с подлинно абстрактным содержанием; оно выражает сначала крайне схематическое представление, которое только затем, в результате конкретизации, становится содержательной абстракцией, более глубоко отражающей сущность явления.

В процессе обучения действует правило, предписывающее учителям переходить «от конкретного к абстрактному». Часто это понимается как призыв в процессе обучения переходить от вещей к мыслям.

На самом деле конкретное обозначает понятие, определенно выделенное от других понятий. Свое выражение эти понятия находят в таких элементах языка, как термины. Тем самым представленная в них сущность может быть названа сущностью первого рода. В силу этого конкретные понятия необходимы для практической деятельности человека. Абстрактное – это те же понятия, но более высокого порядка. Их содержание, как правило, строится с целью облегчения дальнейшего познания, т.е. всего того, что составляет содержание теоретической деятельности.

Устанавливая отношение между указанными уровнями познания, надо иметь в виду, что чистого эмпирического знания, совершенно свободного от каких бы то ни было влияний теоретического мышления, не существует. В свою очередь абстрактно-теоретическое познание постоянно возвращается к своей исходной, эмпирической ступени. Однако теория не строится непосредственно на эмпирических данных, процесс построения теории связан с образованием понятий, лишенных непосредственного чувственного содержания и отражающих такие свойства и стороны объекта, которые не даны эмпирически.

Правильно понятый переход от конкретного к абстрактному означает, что сначала мы должны предложить ученикам осуществление деятельности, требующей разумного выбора и применения приемов и материалов, а затем переходить к изучению объектов, их свойств, причин и следствий, т.е. к абстрактному.

Так, при изучении курса «Окружающий мир» ставится задача: сочетать характеристику яркой и живой природы с научным объяснением природоведческих закономерностей. Конкретные понятия природоведческих явлений (день, ночь, дождь т.д.) формируются на основе восприятия наглядных изображений, в то время как при формировании понятия экологические связи в природе основным источником с самого начала является схема, модель, а наглядные иллюстрации играют побочную роль.

Важнейшим этапом изучения связей является переход от эмпирического к причинно-следственному уровню понимания связи (уровню понимания причины и следствия в выявленной связи).

Как происходит трансформация эмпирической связи в причинно-следственную, можно рассмотреть на примере смены времен года [46, с. 38-39]. Последовательность смены времен года усваивается еще дошкольниками. Первоклассники знают, что после зимы наступает весна, а затем лето и осень. Однако истинные причины происходящего им еще не известны. У них пока сугубо эмпирический уровень восприятия этой временной последовательности.

Первый уровень перевода эмпирической связи в причинно-следственную наступает после того, как школьники установят связь между высотой солнца над горизонтом и соответствующей сменой одного сезона другим. Причина смены времен года в их сознании связывается с положением солнца (высота солнца – причина, смена сезонов года – следствие).

Второй уровень понимания причины смены времен года наступает тогда, когда школьники разберутся в вопросах движения Земли вокруг Солнца и наклона земной оси относительно плоскости орбиты.

В психологии и педагогике была широко распространена точка зрения, согласно которой при усвоении понятий ребенок совершает переход от частного, конкретного к общему, абстрактному. В действительности же такой ход усвоения – только один из возможных вариантов, хотя и очень частый. Помимо некоторых категорий природоведческих понятий им охватывается широкая область мно-

гих математических, линвистических понятий. Но наряду с этим существует и другой вариант усвоения – от недифференцируемо-общего к частному, от бессодержательно-абстрактного к конкретному и через конкретное к подлинно абстрактному.

Например, при усвоении понятия «природная зона» системообразующим является климат, поскольку его дифференциация по земному шару и предопределила формирование природных зон. Климат влияет на все природные составляющие. Кроме того, компоненты природы так же весьма значимо влияют друг на друга.

Первоначальный этап характеризуется тем, что содержание, которым оперирует учащийся, носит недифференцируемо-общий характер. В структуре этих понятий два ряда, или слоя, знания.

При всей малой содержательности усвоенного понятия обучающиеся овладевают очень существенным знанием – знанием общей схемы строения понятий. И только на основе накопленных конкретных фактов и постепенного расчленения недифференцируемо-общих может произойти подлинное овладение общими и абстрактными признаками понятия.

В процессе усвоения данной категории понятий совершается одновременное движение мысли в двух противоположных направлениях: от предмета к слову и от слова к предмету, т.е. абстрагирование и конкретизация осуществляются параллельно.

У С.Л.Рубинштейна в «Основах общей психологии» указаны принципиально важные суждения относительно того, что «наглядное мышление, возникая на более ранней генетической ступени развития, чем мышление абстрактно-теоретическое, не остается затем в дальнейшем ходе развития на том элементарном низком уровне, на котором оно первоначально находилось [68]. В процессе общего умственного развития человека на все более высокий уровень поднимается и его наглядно-образное мышление» [68, с. 368].

Изучение развития мышления в процессе обучения выявило, что наряду с абстрактным, теоретическим мышлением развивается мышление конкретное, практическое. При этом они развиваются не параллельно, а в непрерывном взаимодействии друг с другом.

Рассмотрим направления, в которых осуществляется развитие наглядного, конкретного мышления в его связях с абстрактным:

1. Способность к актуализации образов в процессе восприятия словесного текста: а) простой «перевод» содержания, описан-

ного в словах, на язык образов; б) использование при решении задач образов, соответствующих словесному тексту.

У младших школьников актуализация образа способствует повышению степени обобщенности мысли.

В опытах, когда ученикам предлагалось придумать заголовок к прочитанному рассказу, а затем составить словесную «картинку» и сделать к ней надпись, оказалось, что во многих случаях дети исправляли неудачные заголовки после того, как составили «картинки».

2. Использование образов для нахождения абстрактных отношений.

Наглядное, конкретное в процессе обучения не всегда является первичным и не всегда служит необходимой опорой при решении задач. Существует обширная категория задач на выделение абстрактного в новом конкретном, где конкретное является не опорой, а наоборот, условием, затрудняющим решение задачи; опорой же в этом случае может служить схема, объединяющая черты конкретного и абстрактного.

Необходимо, кроме того, иметь в виду, что источник формирования знаний может быть различен: в одних случаях знания действительно начинаются с восприятия, наблюдения или практического действия, в других – со слов, имеющих относительно отвлеченное содержание.

Путь овладения знаниями в связи с этим различен.

Типичным примером, иллюстрирующим разные пути усвоения, может служить усвоение знаний по предмету «Окружающий мир». При усвоении значительной части природоведческих понятий важным является наглядный опыт (наблюдение и собственная практическая деятельность учащихся, например, по уходу за растениями и т.п.), а при овладении лингвистическими понятиями наглядный опыт играет вспомогательную роль, знание усваивается с самого начала только через слово, выражающее обобщение. Подлинное овладение знанием осуществляется тогда, когда общее и абстрактное значение слова получает для ученика конкретизацию на основе усвоения новых конкретных фактов.

Конкретное и абстрактное выступают в тесном взаимодействии, и подлинное знание осуществляется только при условии такого взаимодействия. Что касается наглядного, конкретного, то оно занимает различное место в процессе овладения знаниями. Нагляд-

ность может играть не только положительную, но и отрицательную роль [30; 45].

В ходе начального обучения развивается не только абстрактное, но и конкретное мышление. На первоначальных этапах обучения наглядность действительно выступает как временная опора абстрактного мышления, но на этом ее роль не прекращается. В дальнейшем наглядность нужна для другой цели – для развития конкретного мышления обучающихся. Теперь она уже выступает в другой форме: в виде диаграмм, схем, знаков и, соответственно, возникает новая задача – сформировать у школьников умение оперировать пространственными представлениями, читать и строить схемы, модели и т.п.

Психологически важно здесь то, что схема концентрирует (объединяет) в себе черты конкретного и абстрактного мышления; она представлена наглядно в пространстве (тем самым служит объектом зрительного восприятия) и в то же время воплощает в условной форме существенные отклонения между признаками предметов, отвлеченные от их реальных соотношений [45, с. 82].

Схема свободна от предметных деталей, загромождающих условие, и в то же время она пространственно-наглядна.

Схема объединяет в себе как наглядный, так и отвлеченный материал.

Взаимодействие между конкретными и абстрактными процессами, показал П.М. Якобсон, обнаруживается в особой форме при решении конструктивно-технических задач.

Учебная деятельность школьников строится в соответствии со способом изложения научных знаний, со способом восхождения от абстрактного к конкретному. Мышление школьников в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, излагающих результаты своих исследований посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий, функционирующих в процессе восхождения от абстрактного к конкретному: «Между мышлением школьника и ученого существует общее, укладывающиеся в известные, прочно установившиеся гносеологические и психологические категории» [36, с. 14].

В учебной деятельности школьники воспроизводят реальный процесс создания людьми понятий, образов, ценностей и норм. Поэтому обучение в школе всем предметам необходимо строить так, чтобы оно, как писал Э.В. Ильенков, «в сжатой, сокращенной фор-

ме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития ... знаний» [26, с. 13].

Способ восхождения от абстрактного к конкретному применительно к учебной деятельности можно кратко охарактеризовать следующим образом. Приступая к овладению каким-либо учебным предметом, школьники под руководством и с помощью учителя анализируют учебный материал, выделяют в нем некоторое общее отношение, обнаруживая вместе с тем, что оно проявляется и во многих других отношениях, имеющихся в данном материале. Фиксируя в какой-либо знаковой форме выделенное общее исходное отношение, обучающиеся тем самым строят содержательную абстракцию изучаемого предмета. Продолжая анализ учебного материала, учащиеся раскрывают закономерную связь этого исходного отношения с его различными проявлениями и тем самым получают содержательное обобщение изучаемого предмета.

## 3.4. Чувственный образ в интеллектуальном развитии младшего школьника. Управление чувственным познанием детей в учебном процессе

В познании выделяют чувственную и рациональную стороны.

Чувственное познание на уроке начинается с ощущений учащихся, возникающих в процессе наблюдения ими фактов, явлений или слушания учителя.

По количеству органов чувств различают пять основных видов (модальностей) ощущений: зрительные, звуковые, осязательные (тактильные), вкусовые и обонятельные. Наиболее важной для человека является зрительная модальность: через нее поступает более 80% чувственной информации. Зрительные рецепторы играют первичную роль в создании образа объекта, который способствует формированию представлений.

Первичные образы формируются лишь на базовом сенсорном уровне ощущения и восприятия, когда визуальные объекты непосредственно воздействуют на органы чувств. Название исходных образов соответствует наименованиям типов органов чувств: зрительный образ, звуковой, образ запаха, вкусовой, осязательный.

Наиболее активно в процессе передачи знания используются зрительный, звуковой, двигательный, пространственный образы.

Произвольное оперирование образами особенно отчетливо наблюдается в школьном возрасте, когда происходит интенсивное

психическое развитие, овладение соответствующими средствами интеллектуальной деятельности, обеспечивающими создание образов, их преобразование, использование разнотипной наглядной основы.

На основе чувственного познания заданных пространственных соотношений при помощи сложной системы умственных действий школьник создает новые пространственные образы и выражает их в словесной или графической форме (в виде схем, чертежей, рисунков).

В ходе усвоения знаний в качестве наглядной основы может выступать и реальный (конкретный) предмет, и теоретическая модель, воспроизводящая его строение (конструкцию), происходящие в нем, скрытые от непосредственного наблюдения процессы и графическое изображение отдельного объекта или целой совокупности объектов.

Рассмотрим условия, в которых осуществляется возникновение образа и оперирование им. Среди условий можно выделить следующие:

- характер наглядной основы, на которой образ впервые возникает;
- особенности поставленной задачи, определяющие требования к созданию образа и оперированию им.

В зависимости от характера наглядного материала (натуральные вещественные модели; условные графические изображения; знаковые модели) создаются образы разной степени обобщенности, конкретности, различные по содержанию.

Анализируя понятие «образ» в системе «субъект-объект», следует отметить, что для возникновения образа наличие объекта является необходимым, но недостаточным условием. Нужна организация специальной деятельности. Деятельностный подход к проблеме формирования образа позволяет понять динамику его содержания и структуры. Образы всегда включены в мыслительный процесс, организуются в соответствии с его содержанием. Образы могут различаться в зависимости от того, какая мыслительная задача решается средствами этих образов.

Так, например, в ходе решения математических задач ученики младших классов могут создавать образы конкретных объектов, включенных в условие задачи (что имеет место при решении сюжетных задач). Но при организации специальной работы по вычле-

нению теоретических зависимостей (математических, лингвистических и т.п.) учащиеся создают образы-схемы, воспроизводящие в наглядной форме эти зависимости. Причем содержание образов в первом и во втором случаях принципиально различно. Если в первом случае в образе отражаются все конкретные особенности объектов задачи (их предметное содержание), то во втором – лишь абстрактные теоретические зависимости (соотношение величин и т.п.).

Образ «рождается» под влиянием двух тесно взаимосвязанных детерминантов: наглядной основы и требований деятельности, обусловленных конкретными условиями задачи. Это важно иметь в виду при использовании принципа наглядности в обучении. Нередко выбор наглядного графического изображения диктуется только его иллюстративной функцией. Но важно учитывать также требование учебной задачи и, исходя из этого, выбирать адекватное графическое изображение. Применение изображения, неадекватного поставленной учебной задаче, приводит к тому, что изображение, призванное иллюстрировать усваиваемый материал, начинает играть не положительную, а отрицательную роль [31].

Если учитель в дидактических целях (чтобы привлечь внимание младших школьников) изображает условие математической задачи в ярких наглядных картинках, то это часто не облегчает, а наоборот, затрудняет ее решение. Ученики в таких случаях начинают оперировать не количественными соотношениями, а реальным содержанием: представлять, например, как нарисованные на картине пушки и танки ведут бой и т.п. Исходная наглядность является лишь первичной основой создания образа. В процессе решения задачи образ неоднократно преобразуется.

Структура образа зависит от его функции в деятельности, организованной специальным образом.

Звуковой образ способствует развитию воображения, так как, не имея опоры зрительного образа, активизирует представление об объекте, т.е. в данном процессе воспроизводится информация, когда-то заложенная в сознание и прошедшая перекодировку первичного образа.

Всякий первичный образ является причиной любого вторичного образа этого объекта, т.е. представления об объекте.

Кардинальное отличие представлений от первичных образов в том, что они не нуждаются в воздействии извне на органы чувств.

Вторичный образ (представление) возникает после восприятия перцептивными органами первичного. Представления подразделяются на зрительные, слуховые и др. Подбирая учебный материал, учитель учитывает его специфику в зависимости от того, какие представления он хочет активизировать у учащихся. С этой позиции рассмотрим их особенности.

Большинство наших представлений связано со зрительным восприятием. Зрительные представления обладают двойственным характером. Они могут быть предельно конкретными, передавая все видимые оттенки (цвет, форму, объем), или же неясными с преобладанием какой-нибудь одной стороны. Зачастую образы лишены объемности и воспроизводятся в виде красочной или бесцветной картины. В чем причина нечеткости восприятий? По мнению А.Г. Маклакова, «характер наших зрительных представлений главным образом зависит от содержания и той практической деятельности, в процессе которой они возникают» [94, с. 87]. Поэтому вся деятельность, так или иначе связанная с воспроизведением по памяти, нуждается в развитом зрительном воображении. Это могут быть не только занятия изобразительным искусством, но также и те виды деятельности, которые требуют «включенности» воображения, основанного на зрительных представлениях, для эффективного овладения материалом: например уроки литературного чтения, окружающего мира, технологии. Роль учителя в этом процессе велика. Поскольку большая часть получаемой информации поступает через зрительные рецепторы, то представленный учебный материал должен быть тщательно отобран согласно характеристикам перцептивного образа.

Что касается слуховых представлений, то в начальных классах имеют особое значение речевые, музыкальные представления. Речевые представления, в свою очередь, можно классифицировать как фонетические и речевые. Фонетические имеют значение при изучении русского языка, иностранных языков. Речевые представления связаны с тембром и интонацией. Например, на уроках литературного чтения, иностранного языка особую значимость представляет интонация разных типов вопросительных предложений, а также фраз, выражающих просьбу или предложение. Нечетко произнесенное предложение будет неадекватно воспринято носителем языка. Кроме того, определенный тембр голоса при вопросительном исполнении текста способствует эффективному запоминанию чу-

жой лексики и формированию слухового образа, который сохранится в долговременной памяти.

На уроках музыки учащихся знакомят с графическим восприятием нотных знаков, правилами построения нотного текста и одновременно формируют определенные связи между образом нотных знаков и характером их звучания. Учитель показывает, что образ звучащей мелодии у музыканта-исполнителя всегда сопровождается образом движения рук при игре на инструменте, при выполнении сценических движений. При этом музыканту, актеру требуется оперировать образами, возникающими одновременно в разных сенсорных системах: например, зрительной, слуховой, а также двигательной. Наблюдается постоянный переход зрительных образов в слуховые и двигательные и обратно.

Рассмотрим двигательные представления. Их главное отличие от зрительных и слуховых в том, что они всегда связаны с актуальными ощущениями. Мы чувствуем сокращение мышц речевого аппарата, когда мысленно произносим любой звук. В целях более эффективного запоминания можно использовать двигательный образ и при обучении, например, отдельным лексическим единицам. Здесь присутствуют три вида представлений: зрительное, слуховое и двигательное.

Кроме того, принято выделять произвольные и непроизвольные представления. Непроизвольные представления возникают спонтанно, при организации воли и памяти человека. Произвольные представления возникают в результате волевого усилия.

Не менее важным с точки зрения процесса обучения представляется возможность разобраться в предметности перцептивного образа.

Как мы отметили выше, первичный образ формирует вторичный и по выраженности восприятия первичного образа во многом определяет успешность процесса запоминания, хранения и воспроизведения его. Для этого, прежде всего, учителю необходимо учитывать специфику образно представленного учебного материала. Образ выступает как форма отражения информации в ходе учебного процесса.

У. Найсер полагает, что «те виды информации, для которых у нас нет схем (образов, картин, рисунков), мы просто не воспринимаем» [47, с. 60].

Школьный опыт подтверждает, что учащиеся с хорошей успеваемостью чаще используют предметно-структурные образы и структурируют их в символах. Это сказывается на познавательной активности и проявлении субъективного опыта учащегося. Получается, что осознание чего-то начинается с образа. В трудах Л.М. Венгера, М.В. Осориной и др. авторов «язык образов», в том числе и рисунки называют «фигурой речи», языком, который концептуально соответствует языку словесному [8].

В процессе обучения необходимо учитывать тот факт, что представления формируются именно на основе перцептивных образов. Прежде чем ставить задачи, требующие свободного оперирования представлениями, необходимо школьнику сформировать на основе существующих перцептивных образов представления определенного типа, ввести практику использования этих представлений. Умение вызвать нужные представления вместо их непроизвольного выражения является важным этапом в процессе их развития.

В чем заключается передача первичного образа в образовательном процессе? Обучение заключается в показе отдельных объектов с пояснением, к какому образу он принадлежит. Объектами обучения могут быть визуальные изображения, явления внешнего мира, звуки и т.п. Следовательно, важна мыслительная активность самого обучающегося. В ряде работ по данному направлению установлено, что мыслительные и сенсорные процессы тесно увязаны и что в процессе решения мыслительных задач возрастает сенсорная чувствительность, связанная с опознаванием образа « активизация мыслительных процессов стимулирует активизацию соответствующих сенсорных процессов. От элементарного сенсорного анализа сенсорных данных, происходит переход к формированию обобщенных представлений» [94, с. 47].

В запечатлевании первичного образа в сознании особая роль отведена представлению. На уровне представлений работает образная память, стимулирующая и воспроизводящая сенсорно-перцептивные образы из уже имеющихся в памяти образов, что обеспечивает выход за пределы непосредственного зрительного восприятия. Когда накоплен достаточный зрительный опыт активизируется само восприятие. Явление, при котором происходит связь желаемого образа с прошлым опытом, называется апперцепция.

Необходимо отметить, что вторичный образ (представление) сохраняет зрительный образ.

Итак, после восприятия первичного образа чувственным познанием мышление перерабатывает представления, выделяет общие и различные свойства между разными объектами, в результате чего создается более глубокий и обобщенный психический образ познаваемого объекта. Воспринятый обучающимся образ стимулирует процесс усвоения материала, хранения информации, способствует развитию таких способностей, как зрительная, эмоциональная, моторная память [94].

Важнейшим условием развития представлений является наличие достаточно богатого перцептивного материала. Суть данного утверждения состоит в том, что наши представления в значительной мере зависят от первичного способа восприятия, и это необходимо учитывать при решении учебных задач.

Таким образом:

- основой для создания первичных образов являются перцептивные образы;
- в подготовке дидактического материала к урокам необходимо соблюдать принципы формирования перцептивного образа;
- в процессе представления, восприятия, хранения и воспроизведения учебной информации необходимо учитывать физиологические и психологические факторы формирования первичного образа;
- свойства первичных образов (направленность внимания субъекта познания; обобщенность, сохранение в образе сущностных признаков объекта; единичность; непродолжительность; мыслительная деятельность) способствуют усилению сенсорного восприятия первичного образа.

Учителю надо иметь в виду, что деятельность различных анализаторов взаимосвязана, системна. Поэтому, организуя на уроках чувственную познавательную деятельность учащихся, необходимо координировать конкретную учебную информацию, воздействующую на различные органы чувств учащихся, с тем, чтобы активно и равномерно были включены в деятельность все основные анализаторы (зрительный, слуховой, тактильный и т.д.).

В психологии сложились два подхода, два взгляда на процесс порождения чувственного образа. Сенсуалистическая концепция восприятия, согласно которой образ является непосредственным

результатом одностороннего воздействия объекта на органы чувств. Диалектическая – субъективный образ есть продукт деятельности субъекта

Наши чувственные обобщенные образы, как и понятия, содержат в себе движение и, стало быть, противоречия; они отражают объект в его многообразных связях и опосредствованиях. Это значит, что никакое чувственное знание не является застывшим отпечатком.

Диалектичны не только понятия, но и наши чувственные представления; поэтому они способны выполнять функцию, которая не сводится к роли фиксированных эталонов-моделей, соотносящихся с воздействиями, получаемыми рецепторами от единичных объектов. Как психический образ они существуют неотделимо от деятельности субъекта, которую они насыщают богатством, аккумулированным в них, делают ее живой и творческой [28, с. 135].

Соответственно существуют две точки зрения на обсуждаемый вопрос:

А) Ассоцианистская теория создания образа, согласно которой образ – это ассоциация первичных ощущений. В обучении сторонники этой точки зрения считают, что и понятия (знания) создаются таким же образом. Поэтому для формирования понятий достаточно «правильно» показать предмет (объект изучения) (иллюстративный метод обучения), а ассоциативные связи, по им самим присущим законом, правильно оформятся в новое знание у ученика. При обучении возникает проблема – что значит «правильно» показать предмет.

Согласно этой теории, сначала строится образ предмета, а познание предмета происходит потом. Таким образом, образ предмета первичен, а его познание вторично.

В этом случае, получается, что управление чувственным образом невозможно, поскольку сам этот образ строиться по своим собственным имманентным законам.

Б) Деятельная теория обучения, согласно которой само восприятие (представление) предмета зависит от деятельности. Поэтому недостаточно показывать детям предметы, а надо четко ставить познавательные задачи. Не просто «посмотрите на эти предметы и скажите ….», а «Проведите сравнение этих предметов и найдите между ними различия (сходство, в чем они одинаковы)» (задание на анализ), или «разложите предметы (карточки) на группы по вы-

явленному Вами признаку (задание на классификацию)», и т.д. То есть эта теория гласит, что ассоциативные связи нового понятия (знания) образуются не сами по себе, а благодаря выполнению учениками познавательной деятельности. Поэтому задача учителя – не подбор «правильных» иллюстраций, а организация познавательной деятельности ученика.

Познание, как деятельность, должно строиться в начальной школе с самого первого дня, а образы предметов будет построены в ходе познания. Таким образом, познание объектов первично, а образ предмета вторичен.

В этом случае управление чувственным образом становиться возможным за счет управления познавательной деятельность учеников.

### 3.5. Абстракции в учебной деятельности младших школьников. Особенности абстрагирования

Абстракция – одна из основных мыслительных операций. Абстракция – это выделение, вычленение и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, момента явления или предмета и отвлечение от остальных. Абстракция, как и другие мыслительные операции, зарождается сначала в плане действия. Абстракция в действии, предшествующая мысленному отвлечению, естественно возникает в практике. Так, рассматривая какие-нибудь предметы, ученик может выделить их форму, отвлекшись от их цвета, или, наоборот, выделить их цвет, отвлекшись от их формы. В силу бесконечного многообразия действительности никакое восприятие не в состоянии охватить все ее стороны. Абстракция с логической точки зрения теснее всего связана с обобщением.

Процесс умственной деятельности человека, позволяющий мысленно вычленить и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные свойства, стороны, элементы или состояния предмета, называется абстрагированием. Иногда под абстракцией понимается лишь результат этого процесса абстрагирования, т.е. уже вычлененное и самостоятельное, в «чистом виде» рассматриваемое свойство предмета. Абстракцию логически нужно рассматривать в сопоставлении с конкретным.

Переходя к абстрактному, мысль не отрывается от конкретного, а неизбежно снова к нему возвращается. Отталкиваясь от конкретного и возвращаясь к нему через абстрактное, познание мыс-

ленно реконструирует конкретное во все большей полноте его содержания как сращение (дословное значение слова «конкретный» от concresco – срастаться) многообразных абстрактных определений [60]. Всякий процесс познания происходит в этом двойном движении. Абстракция лежит в основе процессов обобщения и образования понятий. Эмпирическому и теоретическому уровням мышления соответствуют формальная и содержательная абстракция [20].

Формальная абстракция состоит в вычленении таких свойств предмета, которые сами по себе и независимо от него не существуют. Такое отчленение и изолированное выражение свойств предмета возможно только в мысленном плане.

Одна из основных функций такой абстракции заключается в выделении общих свойств некоторого множества предметов и в фиксации этих свойств каким-либо знаком (чаще всего словесным или чертежом). Такого вида абстракция называется обобщающей. Комплекс абстрагированных свойств (формальное общее) становится представителем соответствующего класса предметов и позволяет отличить этот класс от всех других (например, все тела прямоугольной формы отличить от тел других форм). Этот комплекс, фиксированный каким-либо знаком, становится его значением. Абстракция восстанавливает значение. На основе системы взаимосвязанных значений эмпирическое мышление строит различные классификации, каталоги и определители, которые позволяют человеку в сокращенном виде охватывать чувственное многообразие предметов сообразно их общим свойствам. Значения слов повседневного языка и специальных слов-терминов, создаваемые на основе формальной абстракции, являются носителями таких сокращений. Значения слов нужны для абстрагирования. Они передаются детям в процессе взаимодействия со взрослым. В это взаимодействие включен и чувственный опыт, а также деятельность, активность самого ребенка, и языковая система как носитель значений. А, следовательно, язык является «носителем» абстракции.

Содержательная абстракция вычленяет те свойства, стороны и состояния предмета, которые сами по себе обладают относительной самостоятельностью. Эта абстракция отражает становление подобной самостоятельности и его результат, имеющий форму сравнительно простого и однородного состояния [21].

«Абстрактное» как результат абстракции означает, таким образом, нечто выделенное, одностороннее, простое, приобретшее относительную самостоятельность внутри сложной системы. Ему противостоит «конкретное» как нечто целостное, взаимосвязанное, многостороннее и сложное. Развитое мышление человека первоначально образует различные абстракции, а затем на их основе путем конкретизации воспроизводит эту целостность (мысленное конкретное). Такое мышление одновременно и абстрактное (осуществляется в форме абстракции), и конкретное (движется к конкретному и воспроизводит его). В этом единстве противоположных моментов состоит диалектика теоретического мышления.

В психологии наиболее подробно и тщательно изучены особенности формальной, или эмпирической абстракции, чаще всего встречающейся в повседневной жизни и в учебной практике. Она является основой усвоения детьми знаний, описывающих предметы по их внешним свойствам. Этот вид абстракции служит предпосылкой собственно теоретического мышления, которое опирается еще и на содержательную абстракцию. До сих пор психологические характеристики этого вида абстракции и закономерности ее развития у детей изучены слабо.

В психолого-педагогической литературе правомерно отмечается необходимость повышения уровня абстрактности мышления школьников для полноценного усвоения ими современных научных знаний. Как показывают специальные исследования, у детей следует, по возможности, рано начинать формировать способность к точному вычленению и длительному мысленному удержанию каких-либо существенных свойств и отношений предметов с целью их дальнейшего изучения «в чистом виде». Особенно необходимо формирование у учащихся способности к образованию содержательных абстракций и к оперированию ими. В процессе обучения можно формировать такой уровень и такие виды абстракций, которые соответствуют основным требованиям современного научного мышления.

Абстракция младшего школьника отличается тем, что за существенные признаки принимаются внешние, яркие. Дети легче абстрагируют свойства предметов, чем связи и отношения.

Обобщение неразрывно связано с процессом отвлечения, или абстрагирования. Последнее имеет две стороны: 1) ряд существенных признаков отделяется от остальных и сохраняется как предмет

осознания (положительное абстрагирование); 2) несущественные признаки при этом отбрасываются (отрицательное абстрагирование). Обе эти стороны неотделимы, но на передний план все же может выступать или одна, или другая. Так, при формировании понятий или овладении законом на первый план выступает положительное абстрагирование, поскольку основной целью здесь является овладение определенными существенными признаками.

Рассмотрим виды учебной деятельности, в которых на передний план выступает отрицательное абстрагирование. Мы имеем в виду те многочисленные случаи, когда от ученика требуется найти, усмотреть известный уже ему закон, принцип, понятие в новых конкретных условиях. С этим учащиеся сталкиваются часто при решении различных задач по математике, когда нужно выявить определенный тип зависимости между данными и искомым, отбросив то, что не имеет к нему непосредственного отношения.

Если в процессе формирования понятий отвлечение осуществлялось вместе с обобщением, то в этом случае обобщения не происходит, поскольку оно уже ранее сформировалось. Пути подхода к этим двум разным случаям абстрагирования должны быть различны. В первом случае, когда усваивается новое значение (в виде понятия или закона), должен быть обеспечен достаточно широкий конкретный опыт, т.е. нужно познакомить учащихся с разными фактами, раскрывающими данное значение. Во втором случае – в процессе применения уже усвоенных знаний, прежде всего, требуется найти такие средства, которые помогли бы освободиться от несущественных конкретных условий, затемняющих осознание общего, уже известного принципа.

Как показали исследования, в качестве такого средства может выступить схема, объединяющая в себе черты как наглядного, так и отвлеченного материала. Роль ее подробно изучена М.Э. Боцмановой применительно к решению задач [5]. Ею показано, что схема именно в силу двойственности ее природы помогала детям начальных классов, с одной стороны, отрешиться от конкретного сюжета задачи, поскольку она сама более абстрактна с другой – осознать абстрактную математическую зависимость, поскольку она сама ее выражает, но в более наглядной форме. В процессе выполнения чертежа учащиеся сопоставляли схему с условием задачи, постепенно вносили в нее поправки, более полно выделяя содержащуюся в условии задачи абстрактную математическую зависимость. Таким

образом, анализ условия задачи осуществлялся с помощью графического анализа.

Необходимо учитывать при организации педагогического процесса то обстоятельство, что задачи имеют для обучающихся совершенно разную трудность в зависимости от того, с каким видом абстрагирования они сталкиваются. Если имеет место абстрагирование, связанное с обобщением и приводящее к формированию понятий (мы называем его первичным), то для обучающихся большую легкость представляет более конкретная задача. Так, при овладении арифметической операцией сложения (а тем самым и понятием сложения) обучающиеся могут выполнить это действие, оперируя с реальными предметами, или можно сначала усвоить понятие величины, потом операции с величинами, а потом уже переходить к понятию числа, и только потом – к сложению чисел.

Если же учащиеся имеют дело со вторым видом абстрагирования, когда нужно выделить известный принцип (или понятие) в условиях новой задачи (назовем его вторичным), то для них большую легкость представляет более абстрактная задача.

В исследовании В.И. Зыковой (Очерки психологии усвоения начальных геометрических понятий) учащимся сначала предлагалась для решения геометрическая задача, а затем, когда она была успешно решена, – одинаковая с ней по трудности, требующая установления тех же геометрических соотношений задача, но в жизненной ситуации постройки дома (прилагался соответствующий рисунок). Оказалось, многие учащиеся испытывали трудности при решении второй задачи. Один из них так пояснил причину своих затруднений: «Здесь трудно. Там один треугольник, а здесь и крыша, и фасад, вот я и запутался» [45, с. 102].

Там, где были даны уже готовыми абстрагированные отношения («треугольник» и пр.), учащийся легко оперировал ими, но, когда ему было нужно самостоятельно выделить эти отношения из конкретного целого, осложненного рядом конкретных деталей («крыша», «фасад» и пр.), задача оказалась значительно труднее. Здесь играет роль еще одно обстоятельство: жизненная ситуация сама по себе является очень сильно действующим стимулом, который может вызвать ассоциации, уводящие в сторону от решения поставленной учебной задачи, игнорируя только что усвоенное понятие.

Этот факт нарастания трудностей для обучающихся по мере усиления степени конкретности задач, когда требуется выполнить вторичное абстрагирование, был подвергнут систематическому анализу И.Калмыковой при изучении процесса решения задач учащимися [32]. Результаты исследования показали, что хуже всего решались наглядно-действенные задачи, с конкретным содержанием и более успешно – текстовые, с абстрактным содержанием. Как подчеркивает автор исследования, ученики легко справлялись с задачей в тех случаях, где отношение двух величин было дано в готовом, уже абстрагированном виде и где нужно было сформулировать ответ в тех же отвлеченных понятиях [45, с. 102-103].

Необходимость перехода из одного плана мысли в другой, из конкретного в абстрактный, необходимость самостоятельного абстрагирования, нахождения абстрактного в конкретном, общего в частном, и составила психологическую причину затруднений учащихся.

Эти данные относительно психологических особенностей решения задач на самостоятельное абстрагирование заставляют по-новому отнестись к принципу наглядности. Первичные, натуральные формы восприятия ребенка отличаются, прежде всего, конкретностью. Ребенок подходит к каждому предмету как к неповторимому конкретному экземпляру: он знает березу, сосну, иву, тополь, он может назвать дерево вообще. Если ему предложить сосчитать, он может спросить, что именно ему нужно считать, потому что считать он может только конкретные предметы. В самом начале обучения в школе у ребенка ярко выражен конкретно-образный характер мышления. И при решении мыслительных задач он опирается на реальные предметы или их изображение. Обобщения, выводы делаются на основе определенных фактов.

Поэтому не случайно все авторы учебников математики придают особое значение изучению свойств предметов, понятию величины как особому свойству предмета. Трудности при изучении понятия величины состоят в том, что действуя с реальными предметами школьник должен научиться мысленно отделять свойство предмета от самого предмета (так же как при изучении русского языка он должен научиться отделять предмет от слова, называющего этот предмет).

В исследованиях отечественных психологов неоднократно доказано, что при осуществлении какой-либо деятельности (игровой,

учебной и проч.) дети легко начинают справляться с задачами, требующими абстрагирования [30].

Первичное возникновение этого процесса можно рассмотреть на конкретном примере развития счетных процессов у ребенка. Употребление чисел сопряжено обычно с максимальной абстракцией, и, говоря об обычных счетных процессах, можно говорить о культурных функциях, условием которых является максимальное отвлечение от конкретных форм предметов.

Ребенок 6-7 летнего возраста оказывается в состоянии отойти от законов конкретного восприятия.

Учащиеся начальных классов уже не заменяют процесс счета примитивным восприятием формы, как это часто делают дошкольники. Мышление, которое на первых стадиях детства являлось функцией восприятия формы, вырабатывает новые приемы и, трансформируясь, переходит постепенно в то мышление, которое мы привыкли наблюдать у взрослого человека.

В процессе обучения развивается абстрактное мышление, особенно на уроках математики, где от действия с конкретными предметами ученик переходит к умственным операциям с числом. Понятие числа вводится как результат практического действия по измерению величин (длины, площади, объема и др.)

Абстрактный характер математического знания раскрывается через систему задач прикладной направленности, где различные, на первый взгляд, явления описываются на математическом языке одними и теми же символами, выражениями, формулами, графиками. Так, число семь (7) представлено (в учебнике Математика 1 класс, часть 2) как общая количественная характеристика различных групп предметов: семи гномов, семи точек, семи частей отрезка, семи кружков, семи квадратов, семи треугольников, семи пеньков, по которым шагает гном (урок 2); семи сторон и семи вершин многоугольника, семи фигур различной формы и размера (урок 3) и т.п. Аналогичным образом, раскрывается абстрактный характер всех без исключения математических понятий, их свойств и взаимосвязей.

С самых первых уроков математики 1-го класса по курсу «Учусь учиться» учащиеся работают с таблицами, схемами и множествами, строят диаграммы Эйлера-Венна, т.е. овладевают навыком фиксации информации средствами математического языка. Работая с текстовыми задачами, учатся выделять существенную ин-

формацию и представлять ее в форме схематических рисунков, графических схем [2].

При активном действии с предметами, явлениями у младшего школьника возникает потребность вскрывать причины и сущность связей, отношений между предметами и явлениями, объяснять их, т.е. мыслить абстрактно, отвлеченно.

### 3.6. Формирование логических суждений, операций и приемов у детей младшего школьного возраста

Овладение приемами происходит, во-первых, через ознакомление обучающихся с ними; во-вторых, через упражнения – применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале; в-третьих, через перенос–использование приемов при решении новых задач. А также через самостоятельное конструирование самого приема в ходе решения учебных задач.

Таким образом, путь формирования приемов умственной деятельности примерно таков: усвоение содержания приема, самостоятельное его применение, перенос на новые ситуации. Этот процесс вполне доступен детям.

Как показывают исследования В.В. Давыдова, у ребенка и до овладения им системой знаний имеется некоторый опыт обобщения, анализа, синтеза [21]. Но все они теперь перестраиваются. Общее перестает быть только собирательной совокупностью частных, отдельных предметов, превращаясь в совокупность однородных, существенно между собой связанных свойств. Особенное и общее выделяются из единичного, частное подчиняется общему. Существенное значение в мышлении ребенка приобретают родовые и видовые понятия и соответствующая форма абстракции. Соответственно оформляются также индукция и дедукция. По новым линиям начинает идти анализ и синтез. Мышлению ребенка на этой ступени уже доступно научное знание, поскольку оно заключается в познании конкретных фактов, их классификации, систематизации и эмпирическом объяснении.

Логические приемы и операции являются основными компонентами логического мышления, которое начинает интенсивно развиваться именно в младшем школьном возрасте.

Проблема обучения школьников логическим операциям не только методическая, но и важная общедидактическая и психологическая проблема, так с ее решением связано формирование тех

качеств ума, которые имеют значение для освоения любого предмета, подготовки к любому виду деятельности, а также реализации требований ФГОС начального образования.

Федеральный государственный стандарт устанавливает требования к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, в частности, овладению логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установление аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям [91].

Операции сравнения и классификации в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы в Стандарте упоминаются в требованиях к метапредметным результатам и требованиях к освоению дисциплин: «Математика», «Окружающий мир» др. [2; 7].

В словаре психологических терминов сравнение определяется как вид мышления, в процессе которого получаются суждения об общности и различии свойств двух или нескольких познавательных феноменов [60].

Учитель должен рассматривать сравнение в двух плоскостях: как логическое действие, которым должен овладеть школьник (требования к метапредметным результатам), и как способ изучения учебных дисциплин, которыми опять же должен овладеть школьник (требования к результатам освоения дисциплин).

Логическим действием сравнения в той или иной степени дети овладевают задолго до поступления в школу. В начальных классах продолжается развитие этого способа действия.

Рассмотрим некоторые примеры введения в содержание школьных учебников заданий на сравнение. Можно выделить следующие группы заданий:

- задания, направленные на развитие наблюдательности;
- задания, позволяющие точнее воспринять внешние свойства изучаемых объектов, явлений, процессов;
- задания, способствующие раскрытию сущности изучаемых объектов, явлений; задания, ставящие перед обучаемым проблему;
- задания на сравнение, включенные в структуру опыта.

Как видим, все задания в той или иной форме направлены на включение в процесс познания логической операции сравнения, использование которого помогает усвоению учебного материала.

Задача педагога – найти возможности для включения этого действия в процесс познания и обучить школьников операции сравнения.

В курсе математики по Д.Б. Экольнину и В.В. Давыдову первая тема связана именно с обучением сравнению. В Программе она обозначена так: «Непосредственное сравнение предметов по разным признакам: форме, материалу, длине (ширине, высоте), площади, объему, количеству, массе, расположению на плоскости и пространстве» [2]. Техника сравнения начинается с выделения признаков, по которым осуществляется сравнение.

Далее в названном курсе математики школьники «открывают» различные способы сравнения предметов. Например, при сравнении по длине дети сначала опираются на зрительное восприятие, то есть первоначально сравнивают на «глаз», а затем, когда этот способ не срабатывает, находят другие способы сравнения (наложение или приложение).

Там же называются и три основных типа заданий, связанных с приемом сравнения:

- есть предметы (например, полезные ископаемые – гранит и каменный уголь), известен признак – цвет – необходимо установить результат сравнения (гранит красный, уголь черный);
- есть предметы (гранит, уголь), известен результат сравнения (один красный, другой черный) – нужно установить, какой признак был выбран (цвет);
- известны признак (цвет) и результат сравнения (один красный, другой черный) – необходимо подобрать соответствующие предметы (школьники из набора полезных ископаемых выбирают соответствующие образцы).

Указанные типы заданий могут быть использованы на всех уроках в начальных классах. И это вне зависимости от того, обучаются ли школьники технике сравнения на уроках математики или других курсов.

В курсе математики обучение сравнению является необходимым этапом подведения школьников к новому математическому понятию – мерке и измерениям.

Очевидно, что приведенная в курсе математики технология обучения измерениям может быть продолжена и при изучении окружающего мира, литературного чтения и т.д. Принцип тот же. Путем сравнения свойств объектов и явлений, воспринимаемых непосредственно с помощью органов чувств, школьники приходят к вы-

воду об ограниченности, субъективности такого восприятия и необходимости измерений, использования соответствующих инструментов, приборов.

Сравнение всегда имеет свой предмет, преследует определенную цель и предполагает свои пути реализации в процессе обучения. При этом необходимо соблюдать следующие логико-дидактические требования к объектам сравнения:

- сравнивать можно только однородные объекты, относящиеся к одному и тому же классу;
- общее в объектах сравнения можно устанавливать лишь в том случае, если их что-то отличает друг от друга, а устанавливать разницу между ними можно только при наличии у них определенного сходства.

Сравнение как логический прием учебного познания особенно значительную роль играет на этапе осмысления информации, когда после восприятия школьниками нового материала, а также в процессе наблюдения или практических действий учитель дает задачу (задание) на сравнение познанного на данном уроке с уже известным материалом.

Сравнение на этапе понимания, осмысления помогает установлению связей теории с практикой.

Правило-ориентир пользования приемом сравнения выглядит примерно следующим образом:

1. Установи цель сравнения.
2. Проверь, знаешь ли ты материал про объекты, которые будешь сравнивать.
3. Выдели главные признаки, по которым будешь сравнивать.
4. Найди различие и (или) сходство.
5. Сделай вывод из сравнения.

При изучении различных учебных предметов это правило может детализироваться.

Не менее важным дидактическим приемом в формировании умения сравнивать является составление сравнительных таблиц, схем, графиков. Полезным дидактическим приемом является коллективное и самостоятельное составление подобных схем, помогающих конкретизировать сравнение, объединяющих чувственные и рациональные компоненты учебного познания. Так, схемы грамматического и синтаксического разбора позволяют производить детальный анализ, сравнение и обобщение языковых явлений.

К типичным дидактическим ситуациям, диктующим постановку заданий и задач на сравнение, можно отнести следующее:

1. Сравнение с целью выявления общего в событиях, процессах, явлениях.
2. Сравнение с целью выявления особенного, отличительного.
3. Сравнение с целью выявления главного, основного в явлениях, событиях, процессах.
4. Сравнение, имеющее целью выяснить отношение учащихся к объектам, дать оценку.
5. Сравнение, в процессе которого школьники устанавливают причинно-следственные связи между явлениями.
6. Сравнение, в процессе которого школьники конкретизируют общие представления и знания об объекте.

Сравнение должно заключаться выводом, обобщением. Сформированный прием сравнения позволяет приступить к целенаправленному формированию умения обобщать; кроме того, любое сравнение должно заканчиваться обобщением, т.е. той добавкой к старым знаниям, ради которой совершается сравнение.

Дидактическая суть обобщения – выделение наиболее общих, существенных признаков, характеристик, формирование и формулирование понятий, законов, ведущих идей изучаемого предмета.

Обобщение – сложный прием умственной деятельности, который предполагает умение анализировать явления, выделять главное, абстрагировать, сравнивать. Поэтому в практике обучения сначала отрабатываются структурные компоненты этого приема: операция анализа, умение выделять главное, сравнивать, оценивать, определять понятия. Чтобы успешно руководить формированием приема обобщения, учителю необходимо знать объект и цель обобщения; типы, способы и виды обобщения; уровни обобщения; методику приемов обобщений разных видов.

Объектом обобщения в обучении могут быть свойства предметов, факты, события, явления, качества и признаки, отношения, связи, процессы. Обобщать возможно лишь такие явления, между которыми есть сходство. Объекты, взятые для обобщения, также должны быть хорошо известны учащимся.

Дидактическая цель обобщения – полноценное усвоение и применение знаний на втором, третьем и четвертом уровнях – уровнях стандартных операций, аналитико-синтетическом и твор-

ческом. На первом, репродуктивном уровне знаний воспроизводятся только готовые обобщения.

В элементарной форме обобщение обычно проявляется уже при восприятии новых знаний. На этапе осмысления новых знаний формируются частные обобщения. Понятийный же характер они приобретают при первичном закреплении и уточнении материала. А заключительный этап изучения материала должен заканчиваться обобщением и систематизацией.

По особенностям познавательной деятельности различаются два типа обобщения: эмпирическое и теоретическое.

Эмпирическое обобщение заключается в сравнении внешних, непосредственно данных признаков с целью выделения общего признака. Осуществляется оно формально-логическим способом подведения конкретных понятий под более широкое, родовое понятие. Так формируются наиболее простые понятия с небольшим количеством признаков и несложными связями. Однако эмпирический характер обобщения в психологии считается одной из основных преград полноценного усвоения школьниками учебного материала. Так, эмпирическое обобщение часто приводит к формализму в усвоении знаний, когда ученик научается решать лишь отдельную задачу, а при малейшем изменении ее условий уже не может ее решить. Также, младшие школьники испытывают трудности в изучении грамматики из-за неумения отвлекаться от лексического значения слов, а в математике – от конкретного содержания задач. Выход из такого положения психологи видят в перестройке познания на основе усиления роли теоретического обобщения.

Теоретическое обобщение осуществляется на основе анализа, синтеза и движения от абстрактного к конкретному. При этом рассматривается генезис изучаемых явлений или выделяется «исходная клеточка» (суть явления), на основе которой осуществляется теоретическое обобщение диалектическим путем, когда явления рассматриваются в развитии, взаимосвязи и зависимостях: «в определенном смысле можно полагать, что теоретическое обобщение состоит по преимуществу в сведении многообразных явлений к их единой основе» [20].

Оба типа обобщений целесообразны в учебном процессе, но каждый из них имеет свою область применения в зависимости от особенностей учебного материала и возможностей учащихся.

Для эмпирического обобщения правило-ориентир может выглядеть примерно в таком виде:

1. Выделите главное понятие из данного вам задания. Проверьте, как вы понимаете его смысл.
2. Отберите основные, типичные факты из материала данной темы, раздела.
3. Сравнивая их между собой, выделите общее, существенное.
4. Сделайте вывод, т.е. сформулируйте тенденцию, ведущую идею.

Для теоретического обобщения правило ориентир может быть таким:

1. Выделите главное понятие из данного вам задания. Проверьте, как вы понимаете его смысл.
2. Выделите основные характеристики, отношения в изучаемом материале.
3. Проанализируйте под углом зрения сформулированных исходных характеристик конкретный материал, проследите эволюцию его развития.
4. Сделайте вывод, т.е. сформулируйте тенденцию, закономерность, ведущую идею, закон.

Велика роль систематизации в обобщении знаний и способов деятельности. Систематизация – мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему. Важнейшим его видом является классификация, т.е. распределение объектов по группам на основе установления сходства и различия между ними (классификация растений, животных и др.).

В учебнике «Окружающий мир» по Эльконину-Давыдову обучению классификации посвящена специальная тема. Смысл этой темы в том, чтобы показать детям простейшие способы «наведения порядка» в материалах, полученных с помощью наблюдений. Один из таких способов – построение простейшего ряда (шкалы порядка) объектов по выделенному свойству (например, по толщине, по форме, цвету и т.п. на примере изучения бумаги). Например, из всех образцов бумаги выбирается самый белый, затем выбирается «самый белый» из оставшихся и т.д.

Второй способ – классификация – вырастает из способа построения ряда. Например, если разбить ряд по размеру три на части, то условное название этих частей – «большие», «средние» и

«маленькие» – и будет классификацией. Чтобы классификация как способ действий обозначилась еще яснее, можно отбросить средние объекты ряда, оставляя лишь крайние, и давая им полярные названия: «большие» и «маленькие».

Способ классификации связан с умением абстрагировать и удерживать признак (критерий) классификации.

Одной из основных логических операций мышления является операция логического суждения. Суждение – это форма мышления, в которой что-либо утверждается или отрицается о существовании предметов, о наличии или отсутствии у них каких-либо свойств, о состоянии, виде деятельности, или об отношениях между предметами. Функции логических суждений в процессе освоения учебного материала младшими школьниками: выделение главных мыслей, свободное оперирование признаками понятий, включение новых понятий в систему личного опыта ребенка.

С педагогической точки зрения, логическими сужениями можно считать такие, с помощью которых ребенок последовательно, обоснованно излагает свои мысли. Так как суждение – это умственный акт, реализующий отношение говорящего к содержанию высказываемой мысли и связанный с убеждением или сомнением в его истинности или ложности, то развитию логических суждений требуется уделять особое внимание в организации учебного процесса. Овладение этой операцией является необходимым условием успешного освоения материала в начальной школе. Анализ программ, школьных учебников и методической литературы показывает, что развитие логических суждений, овладение законами и правилами логики пронизывает весь учебный процесс.

Одна из основных дисциплин в школе, которая направлена на развитие логических суждений ребенка – это математика, которая позволяет оперировать с разнообразием пространственных форм и количественных отношений, общих и частных понятий, законов. Удачным фундаментом для развития логических операций и суждений является учебник математики Л.Г. Петерсон по программе «Школа 2100», в основе которой лежит деятельностный подход к обучению, а также курс математики по Д.Б. Эконьнину и В.В. Давыдову (автор программы Э.И. Александрова) [2; 7].

Логические действия являются основными видами учебных действий при выполнении практически всех заданий учебно-методического комплекса курса математики «Учусь учиться». Ре-

шая задачи, примеры и уравнения, устанавливая закономерности, моделируя объекты и процессы, строя диаграммы и графики, таблицы, преобразовывая фигуры, учащиеся выполняют действия анализа и синтеза, сравнения и обобщения, классификации и аналогии, устанавливают причинно-следственные связи, подводят под понятия, строят логические рассуждения, обосновывают выполняемые ими операции.

Задания учебников подобраны так, чтобы систематически предоставлять учащимся возможность тренировать весь комплекс логических операций. Например, на уроке (№ 20) учебника «Математика, 1 класс, часть 3» при выполнении задания №1 учащиеся выполняют следующие логические действия: анализ, синтез, сравнение, обобщение, подведение под понятие, установление взаимосвязи между рисунком и числовым выражением, аналогия, классификация фигур по размеру, классификация фигур по цвету. При этом они должны логически обосновать свои действия, выводы.

При решении текстовых задач учащиеся приобретают умения сравнивать величины (разностное и кратное сравнение), определять зависимости между ними: например, взаимосвязи между частью и целым, пропорциональные зависимости (скорость, время, путь; цена, количество товара, стоимость).

Особенностью курса математики «Учусь учиться» является также то, что с самых первых уроков 1 класса осуществляется не просто тренинг действий анализа, сравнения и обобщения, а предлагается их знаковая фиксация в форме эталона, что придает процессу их формирования большую глубину и надежность.

К сожалению, в реальной практике обучения школьников развитие логических суждений решается порой без четкого представления учителем этого процесса. Наблюдение показывает, что учитель считает, что развитие всех логических операций и приемов присутствует само по себе в учебном процессе, что это заложено в учебные задания.

О некоторых логических ошибках. В психолого-педагогической и методической литературе имеется немало данных о несовершенстве тех обобщений, которыми оперируют часто дети, и неадекватности преломления в их сознании понятийного содержания научного знания. Так, анализируя природоведческий словарь учащихся I класса, П.Иванов приводит многочисленные факты, показывающие, какие несущественные признаки нередко принимают-

ся детьми за основу при овладении понятиями наук о природе [45, с. 37]. Определяющим признаком дерева оказывается у детей несущественный признак величины. На этом основании возникает, например, такой ошибочный ответ: «Смородину нельзя к деревьям относить, она низкая». Аналогично этому летание позвоночных по воздуху вначале является для детей определяющим признаком в их понятии о птице. Поэтому к птицам причисляются летучая мышь и бабочка. М.Н. Скаткин в своей статье, посвященной образованию элементарных понятий в процессе обучения естествознанию, приводит материал, характеризующий усвоение учащимися ряда понятий ботаники [82]. Например, на вопрос о том, как, по каким признакам можно отличить плод от других частей растения, дети отвечали: «плоды вкусные, мы их едим», «плоды растут наверху», «плоды красные, а листья зеленые», т.е. они указывали в этих случаях признаки наглядные, ярко бросающиеся в глаза, но несущественные. Только незначительная часть опрошенных детей указала на то, что в плодах есть семена, таким образом, обнаружив правильное усвоение ими понятия «плод».

Причиной выработки таких ошибочных понятий в значительной мере является несовершенство педагогического процесса. В большинстве исследований, посвященных тому, как дети овладевают понятиями, использовался метод определений. Метод определений не вскрывает подлинного развития понятий, а лишь учитывает их наличный состав; при этом он дает не всегда адекватную картину овладения понятиями. Дети обычно лучше оперируют понятиями, нежели дают их определение, потому что первично ребенок овладевает понятиями не терминологически, а в конкретных мыслительных операциях, применяя их в различных контекстах. Таким образом, первичны все-таки конкретные действия с предметами, способ действия с предметами, который и составляет сущность (во многом) понятия. А мыслительные операции – вторичны (Пиаже, Выготский, Гальперин и др.) [13]. Тем не менее, даже метод определений обнаруживает большой качественный сдвиг в мышлении школьника по сравнению с дошкольником. Основная линия развития мышления проявляется в том, что определения, т.е. раскрытие содержания понятия, все более высвобождаются от обусловленности субъектом и от связанности непосредственной ситуацией; определения понятий становятся все более объективными и опосредованными. Данные различных исследований обнаруживают

качественные сдвиги в характере определений у детей на протяжении школьного возраста. Так, Э. Барнес исследовавший понятия у детей в возрасте от 5 до 15 лет, установил, что количество целевых определений (по употреблению) постепенно снижается, а количество различных видов логических определений растет. Также и по данным других исследований у учащихся начальной школы число логических определений возрастает за счет целевых. При этом наиболее совершенными оказываются определения, связанные с эмпирически – конкретным материалом, и еще мало доступны определения сложных отвлеченных понятий. За определением по целевому назначению сначала следует определение посредством перечисления признаков (т.е. синкрет). Это определение по своей структуре приближается к определениям формальной логики. Оно включает предмет в класс однородных, а не в систему связанных с ним предметов или понятий. По данным ряда исследователей, этот тип определения преобладает главным образом у младших школьников от 7 до 10-11 лет [10].

При этом недостаточность обобщения у детей на первых порах проявляется в том, что они часто указывают не специфический признак, а частный. В каждом случае дается определение, применимое к частной ситуации, но не обобщенное.

Суждения и умозаключения. В развитии суждений ребенка существенную роль играет расширение знаний и выработка установки мышления на истинность. Она закрепляется в школьном возрасте обучением, в процессе которого ребенку сообщаются знания и от него требуют ответов, которые оцениваются с точки зрения их правильности. Но пока познавательное проникновение в предмет неглубоко, истинным легко признается то, что исходит из авторитетного источника и потому представляется достоверным («учитель сказал», «так написано в книге»). Положение изменяется по мере того, как углубляется познавательное проникновение в предмет, и в связи с ростом сознательности ребенок начинает устанавливать свое внутреннее отношение к истинности своих суждений.

Младший школьный возраст характеризуется обычно сугубым реализмом установок, преобладанием интереса к конкретным фактам объективной действительности (проявляющегося в коллекционировании, составлении гербариев и пр.). Конкретные факты стоят в центре интеллектуальных интересов ребенка. Это сказывается на содержании и структуре его суждений. Сами доказательства, к ко-

торым прибегает ребенок, сводятся сплошь и рядом к ссылке на пример. Ссылка на пример и аналогия являются типичными приемами, «методами» доказательства младшего школьника. Очень распространенное представление о том, что мышление ребенка характеризуется в первую очередь неспособностью раскрывать связи и давать объяснения, явно несостоятельно; наблюдения и практика опровергают его. Для ребенка, скорее, характерна легкость, с которой он устанавливает связи и принимает любые совпадения как объяснения. Первая попавшаяся связь, часто случайная и субъективная, без всякой проверки принимается за универсальную закономерность; первая представившаяся мысль без всякой критики и взвешивания – за достоверное объяснение. Лишь по мере того, как ребенок, расчленяя мыслимое от действительного, начинает рассматривать свою мысль как гипотезу, т.е. положение, которое нуждается еще в проверке, суждение превращается в рассуждение и включается в процесс обоснования и умозаключения.

По данным ряда исследований, у младших школьников наблюдается значительное развитие в способности умозаключения. В первом школьном возрасте (7-10 лет) формируются индуктивные и дедуктивные умозаключения. Но и в этом периоде: 1) умозаключения ограничены преимущественно предпосылками, данными в наблюдении. Более абстрактные умозаключения оказываются большей частью доступными, главным образом, лишь постольку, поскольку они могут быть совершены при помощи наглядной схемы, как например, умозаключения о соотношении величин. Не исключена, конечно, и в этом возрасте возможность более отвлеченных умозаключений (но они носят лишь более или менее спорадический характер); целая система отвлеченных умозаключений (например, дедуктивная математическая система) без наглядной основы в этом возрасте, как общее правило, малодоступна; 2) умозаключения, поскольку они объективны, совершаются в соответствии с определенными принципами или правилами, но не на основе этих принципов: эти общие принципы не осознаются. Поскольку логическая необходимость умозаключения не осознана, весь путь рассуждения большей частью еще недоступен пониманию [52].

Все эти данные свидетельствуют о большом качественном сдвиге в мышлении школьника по сравнению с мышлением дошкольника; вместе с тем они обнаруживают и границы этой новой ступени мышления; мысль еще с трудом выходит за пределы сопос-

тавления ближайших фактов; сложные системы опосредований ей еще мало доступны. Овладение ими характеризует следующую ступень развития мысли. Оперируя уже на этой ступени многообразными понятиями вещей, явлений, процессов, мышление ребенка подготовляется, таким образом, к осознанию самих понятий в их свойствах и взаимоотношениях. Тем самым внутри этой ступени мышления создаются предпосылки, возможности для перехода на следующую ступень. Эти возможности реализуются у ребенка по мере того, как в ходе обучения он овладевает системой теоретического знания.

Предложенная в курсе математики «Учусь учиться» система заданий позволяет проводить систематическую работу по формированию логических действий анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации. Построение и использование алгоритмов предполагается на всех без исключения уроках, а более осознанной организации деятельности учащихся в данном направлении способствуют такие разделы, включенные в содержание курса, как «Операции», «Обратные операции», «Алгоритм» (2 класс); «Столбчатые и линейные диаграммы», «Графики движения»(4 класс).

То, что в общей форме показано на примере обучения математике, применимо к любому другому предмету, хотя, конечно, в этих случаях имеется и известная специфика. Однако в любом случае речь идет о формировании умений видоизменять способы действия, противодействовать тенденциям к воспроизведению привычных способов, осуществляя всесторонний анализ условий.

Важнейшей задачей, стоящей перед учителем начальных классов, является развитие логического и алгоритмического мышления, которое позволило бы школьникам строить умозаключения, приводить доказательства, высказывать суждения, логически связанные между собой, обосновывать свои суждения и в итоге делать логические высказывания.

Проблема логического высказывания встает в связи с тем, что свою логику освоения учебного материала, обучаемый выстраивает на основании логики, уже имеющейся в учебниках, или логики изложения материала учителем. Поэтому в структуре логики познания у ребенка возникает противоречие между тем, как его учат, и тем, как сам он может понять этот материал, то есть встает вопрос о самостоятельном логическом высказывании. Работа над структурой самого высказывания ведется на основе развития логических суж-

дений, которые формируются тогда, когда ребенок учится оперировать логическими приемами и операциями. Логические приемы и операции характеризуют основное содержание мысли. Однако в учебной деятельности происходит постоянное смешивание используемых логических приемов и операций, что затрудняет развитие логической структуры мысли. Ребенок самостоятельно не разделяет поток высказываний на логические приемы и операции. Это существенно снижает успешность формирования последовательности мысли, а значит и речи, обладающей логической структурой. Поэтому учителю следует особенно внимательно и тщательно организовывать работу по развитию логических высказываний, он должен сам четко знать, что такое приемы и операции мышления и как их эффективно развивать.

В педагогике логическое суждение и логическое высказывание обычно рассматриваются как синонимы, обозначающие последовательно изложенную, обоснованную и вербально оформленную мысль. Однако следует отметить, что логические суждения выделяют логические мысли для ученика извне, в то время как логические высказывания – мысли, принадлежащие самому ученику.

Для успешного и продуктивного освоения учебного материала ребенку необходимо овладение умением оперировать логическими суждениями. В этом случае он может построить цепочку логических высказываний, сделать вывод, провести аналогию. Но до тех пор, пока его высказывания нелогичны, не структурированы и не отвечают законам логики, нельзя вести речи о переносе знания с одного изучаемого объекта на другой. Логические высказывания реализуются в речевой деятельности и поэтому, безусловно, связаны с уровнем развития речи ребенка. И пока она недостаточно развита, ребенок не может подобрать слова, чтобы высказаться ясно и точно, выразить свою мысль, суметь обосновать ее.

В курсе математики данный результат достигается в процессе создания школьниками собственных текстов, заполнения и дополнения готовых информационных объектов; передачи информации в устной и письменной форме; описания по определенному алгоритму объекта или процесса наблюдения; нахождения информации, фактов, заданных в сообщении, в задаче, выявления важной и второстепенной информации для решения поставленной учебной, практической, проектной работы; высказывания оценочных суждений.

## 3.7. Формирование универсальных учебных действий и рациональных приемов учебной работы у школьников

В связи с тем, что приоритетным направлением новых образовательных стандартов становится реализация развивающего потенциала начального общего образования, актуальной и новой задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра содержания образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. Важнейшей задачей современного образования является формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих «умение учиться». Способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. В более узком, собственно психологическом значении этот термин можно определить как совокупность способов действия обучающегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

Такая способность обучающегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т.е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают возможность широкой ориентации обучающихся, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности. Включает осознание обучающимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Таким образом, достижение «умения учиться» предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности, которые включают:

- познавательные и учебные мотивы;
- учебную цель;
- учебную задачу;
- учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Функции универсальных учебных действий включают:

- обеспечение возможностей обучающегося самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, искать и

использовать необходимые средства и способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности;

- создание условий для гармоничного развития личности и ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию; обеспечение успешного усвоения знаний, умений и навыков и формирование компетентностей в любой предметной области.

Универсальный характер учебных действий (УУД) проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер, лежат в основе организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания.

В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции); 3) познавательный; 4) коммуникативный.

Рассмотрим названные блоки УУД.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида действий:

- личностное, профессиональное, жизненное самоопределение;
- действие смыслообразования, т.е. установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом; другими словами, между результатом учения и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Обучаемый должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него;
- действие нравственно-этического оценивания усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей, обеспечивающее личностный моральный выбор.

Регулятивные действия обеспечивают организацию обучающимся своей учебной деятельности. К ним относятся:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;

- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения его временных характеристик;
- контроль в форме сочетания способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения реального действия и его продукта от эталона;
- оценка – выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;
- волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий.

Познавательные универсальные действия включают: общеучебные, логические действия постановки и решения проблем.

Общеучебные универсальные действия:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств;
- знаково-символические – моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую) и преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область;
- умение структурировать знания.

На ступени начального образования должны быть сформированы следующие логические действия:

- сравнение конкретно-чувственных и иных данных (с целью выделения тождеств/различия, определения общих признаков и составления классификации);
- анализ (выделение элементов и «единиц» из целого; расчленение целого на части) и синтез (составление целого из частей, в том

числе самостоятельно достраивая, восполняя недостающие компоненты);

- сериация – упорядочение объектов по выделенному основанию;
- классификация – отнесение предмета к группе на основе заданного признака;
- обобщение – генерализация и выведение общности для целого ряда или класса единичных объектов на основе выделения сущностной связи;
- подведение под понятие – распознавание объектов, выделение существенных признаков и их синтез;
- установление аналогий.

Предмет «Математика» является основой развития у учащихся познавательных действий, в первую очередь, логических, включая и знаково-символические, а также такие, как планирование (цепочки действий по задачам), систематизация и структурирование знаний, перевод с одного языка на другой, моделирование, дифференциация существенных и несущественных условий, аксиоматика, формирование элементов системного мышления. Особое значение этот предмет имеет для формирования общего приема решения задач как универсального учебного действия.

Усвоение общего приема решения задач в начальной школе базируется на сформированности логических операций: умении анализировать объект, осуществлять сравнение, выделять общее и различное, осуществлять классификацию, устанавливать аналогии. В силу сложного системного характера общего приема решения задач данное универсальное учебное действие может рассматриваться как модельное для системы познавательных действий. Решение задач выступает и как цель, и как средство обучения.

Рассмотрим общий прием решения учебных задач на примере учебного предмета математика, который включает: знание этапов решения (процесса), методов (способов) решения, типов задач, оснований выбора способа решения в зависимости от умения анализировать текст задачи, а также владение предметными знаниями: понятиями, определениями терминов, правилами, формулами, логическими приемами и операциями.

При всем многообразии подходов к обучению решения задач, к этапам решения можно отнести следующие компоненты общего приема:

1) анализ текста задачи;

2) перевод текста на язык математики с помощью вербальных и невербальных средств;

3) установление отношений между данными и вопросом;

4) составление плана решения задачи;

5) осуществление плана решения.

6) проверка и оценка решения задачи.

Центральным компонентом приема решения задач является умение анализировать текст задачи. Работа над текстом задачи включает семантический, логический и математический анализы.

Семантический анализ, направленный на обеспечение понимания содержания текста, предполагает:

1) Выделение и осмысление:

- отдельных слов, терминов, понятий как житейских, так и математических;
- грамматических конструкций (если…, то, после того, как… и т.д.);
- количественных характеристик объекта, задаваемых словами – кванторами («каждого», «любое», «некоторое», «всего», «столько же», «поровну» и т.д.).

2) Восстановление предметной ситуации, описанной в задаче, путем переформулирования, упрощенного пересказа текста с выделением только существенной для решения задачи информации.

3) Выделение обобщенного смысла задачи: о чем говорится в задаче, указание на объект и величину, которая должна быть найдена (стоимость, объем, площадь, количество и т.д.).

Логический анализ предполагает:

- умение заменять термин их определениями;
- выводить следствия из имеющихся в условии задачи данных (понятий, процессов, явлений).

Математический анализ включает анализ условия и требования задачи. Анализ условия направлен на выделение:

- объектов (предметов, процессов);
- рассмотрение объектов с точки зрения целого и частей;
- количества объектов и их частей;
- величин, характеризующих каждый объект;
- характеристик величин:
- однородные, разнородные;
- числовые значения (данные);

- известные или неизвестные данные;
- изменения данных (указание логического порядка всех изменений);
- отношения между известными данными величин.

Анализ требования:

- выделение неизвестных количественных характеристик величин объекта (ов).

Методика обучения решению арифметических задач по программе Н.Б. Истоминой направлена на формирование обобщенных умений выполнять семантический и математический анализ текста задачи, выявлять взаимосвязи между условием и вопросом, данными и искомым, представлять эти связи в виде схематических и символических моделей и выбирать арифметическое действие для ответа на вопрос задачи [61].

Процесс решения задач рассматривается как переход от словесной модели к математической или схематической. К этой деятельности обучающиеся должны быть подготовлены, поэтому их знакомству с текстовой задачей должна предшествовать специальная работа, целью которой является формирование навыков чтения; представлений о предметном смысле действий сложения, вычитания, отношений больше на …меньше на… и разностном сравнении; овладение приемами умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, аналогия, обобщение), умениями складывать и вычитать отрезки с помощью циркуля и пользоваться предметными и графическими моделями для интерпретации математических понятий и отношений.

Вариативность учебных заданий играет важную роль при подготовке обучающихся к анализу текста задачи. Разнообразные словесные инструкции, включающие в себя математическую терминологию и различные текстовые конструкции, способствуют формированию умения объяснять и обосновывать свои действия, что является необходимым условием для успешного решения арифметических задач.

Аналогично строится работа, направленная на усвоение младшими школьниками математических понятий, которые в дальнейшем они будут использовать при решении арифметических задач.

Важно добиться того, чтобы учебные действия стали действительно универсальными, чтобы обучаемый мог применять одни и

те же умения при усвоении разного учебного содержания, владел рациональными приемами учебной работы.

Формирование моделирования как универсального учебного действия осуществляется в рамках практически всех учебных предметов начальной школы. Моделирование включает в свой состав знаково-символические действия: замещение, кодирование, декодирование. С их освоения и начинается овладение моделированием.

Овладение приемом предполагает, во-первых, его знание и, во-вторых, самостоятельный опыт применения его при решении различных задач. Речь должна идти при этом о целой совокупности приемов, о выработке сложной системы умений их использовать в самостоятельной учебной работе. В широком смысле это означает умение организовать собственные психические процессы. Школьник, владеющий этим умением, становится не только объектом обучения, но и субъектом, регулирующим собственную учебную деятельность.

Что означает овладение приемами применительно к основной группе психических процессов: восприятию, представлениям, памяти, мышлению?

Овладение приемами организованного восприятия предполагает выработку умения у школьников подчинять собственное восприятие определенной задаче, выделяя наиболее существенные моменты, группируя их определенным образом. Это предполагает, далее, умение самостоятельно использовать разные формы наглядности: прочесть чертеж, начертить схему, если это необходимо для анализа условия задач, или, не прибегая к внешней наглядности, конкретизировать то или иное правило или понятие, представив мысленно его содержание. От школьников требуется гибкое оперирование представлениями, умение актуализировать образ с целью лучшего проникновения в смысл того или иного текста, способность трансформировать образы, мысленно перемещать их в пространстве, перестраивать имеющиеся пространственные представления в зависимости от задачи и т.п. [10].

Что касается рациональных способов запоминания, то этот вопрос получил наиболее широкую разработку в работах А.А. Смирнова, Л.В. Занкова, П.И. Зинченко [45, с. 110-111]. В их работах подчеркивается важность создания установки на запоминание и применения различных способов активной смысловой обработки

материала: группировки сходного по содержанию, выделения опорных вех и т.п. Очень существенный факт, имеющий общее значение, отмечается в исследованиях по памяти: Учащиеся могут выполнять определенную мыслительную операцию (смысловую группировку, соотнесение и др.) и в то же время не использовать эту операцию как способ запоминания в процессе самостоятельной учебной деятельности. Исследования подводят к важному теоретическому и практическому выводу: овладение приемом не сводится только к формированию соответствующей мыслительной операции; необходимо создание мотивационной готовности – потребности в использовании данной операции как способа деятельности. Характерно, что использование рациональных способов появляется вначале в процессе воспроизведения, но не запоминания, поскольку именно в этих условиях (когда надо припомнить) учащийся начинает осознавать необходимость применения вспомогательных приемов. Особое значение придается активному воспроизведению изучаемого текста, которое дает возможность не только закреплять в памяти изучаемый материал, но и контролировать самого себя в отношении того, что запомнилось, а что не стало еще достоянием памяти. Самоконтроль является необходимой составной частью всякого интеллектуального умения, характеризующегося овладением эффективными приемами или способами мыслительной деятельности.

Общая постановка вопроса о приемах умственной деятельности и характеристика путей их формирования даны в работах Д.Н. Богоявленского и Н.А. Менчинской; Д.Н. Богоявленский. Наиболее широко этот вопрос освещен в книге Е.Н. Кабановой-Меллер «Психология формирования знаний и навыков у школьников». Эти приемы носят как более частный, специфический характер, (например, прием постановки вопросов при грамматическом разборе), так и более общий, когда прием используется в различных видах деятельности [9].

Для выработки умений дифференцировать учебный материал и адекватно изменять способ действия при соответствующем изменении условий задачи очень большое значение имеет прием противопоставления, применяемый в процессе усвоения сходных знаний. Как показало исследование А.В. Поляковой (1957), использование учителем приема противопоставления (при усвоении сходных грамматических правил и соответствующих орфографических дей-

ствий) особенно обнаруживает свою эффективность в отношении учащихся со слабой успеваемостью. Что касается школьников с высокой успеваемостью, то они усваивают сходный учебный материал дифференцированно (не делая «ошибок смешения») даже в условиях, когда сходный материал вводится учителем раздельно [45, с. 177].

Необходимо предусмотреть систему упражнений, специально направленных на формирование у школьников навыков анализа условий задач, на выработку умений воздерживаться от поспешных действий (с этой точки зрения полезны открытые задачи с недостающими и с лишними в условиях их решения элементами).

В целях формирования гибкого или подвижного мышления необходимо использовать совокупность приемов: чередовать сходные задачи, требующие различных способов действия, разнообразить структуру решаемых задач, внося в них различного рода изменения (вплоть до введения лишних элементов или исключения нужных).

Помимо формирования качества гибкости мышления внимание должно быть устремлено в процессе обучения на то, чтобы обеспечить достаточно тесную связь между конкретными и абстрактными компонентами мыслительной деятельности учащихся. Обучение правильным приемам самостоятельного абстрагирования и обобщения может предостеречь некоторых учащихся от излишней «конкретности» или, наоборот, от оперирования ложно абстрактными, формально-словесными знаниями. Нужно уметь вовремя выявить, не стало ли последнее некоторым закрепившимся подходом в усвоении учебного материала. Единственным средством борьбы против такого подхода является постоянное соотнесение знаний, выраженных в словесной форме, с реальными впечатлениями, с жизнью, с практической деятельностью учащихся. Необходимо при этом выяснить, что скрывается у того или иного ученика за формально-словесным подходом в усвоении знаний, какова степень развития у него чувственных процессов, т.е. в какой мере владеют учащиеся своими восприятиями, представлениями, как у них развита моторика [45, с. 179].

Как показывают исследования, к формально-словесному способу усвоения знаний прибегают школьники, для которых труден процесс абстрагирования [45, с. 179]. Однако эти учащиеся не образуют однородной группы, они расчленяются на две категории: у

одних из них чувственные процессы развиты достаточно, но, оперируя учебным материалом, они слабо соотносят слова с восприятиями, действиями и представлениями; у других наблюдается недоразвитие в области чувственных процессов. Если при обучении первых нужно только заботиться о соотнесении слов с реальной действительностью, то по отношению ко вторым этого уже недостаточно: вторая категория учащихся нуждается в укреплении и развитии самих чувственных процессов.

Крайне важно при этом приучать учащихся к самоконтролю, вырабатывать у них умение самостоятельно прибегать в случае необходимости к конкретизации выполняемых ими отвлеченных операций, учить их самостоятельному использованию наглядных схем, формировать у них умение (там, где необходимо) актуализировать представления, стоящие за теми или иными словами. Так в учебнике математики представлена система заданий типа «Проверь свое решение по таблице сложения», или «Какое правило поможет тебе выполнить это задание?», «Проверь правильность решения данной задачи с помощью обратной», «Выполни проверку выбранного варианта решения, сопоставив его с условием». Они ориентируют младшего школьника на проверку правильности выполнения задания по правилу, по алгоритму, с помощью таблицы, рисунков и т.д., что позволяет ученику научиться контролировать свою деятельность по ходу или по результатам выполнения задания [52].

Учебный предмет «Русский язык» обеспечивает формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных действий. Работа с текстом открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей. Ориентация в морфологической и синтаксической структуре языка, усвоение правил строения слова и предложения, графической формы букв обеспечивают развитие знаково-символических действий: замещения (например, звука буквой), моделирования (например, состава слова путем составления схемы) и преобразования модели (видоизменения слова). В учебнике по русскому языку достаточно часто используется графическая символика, схемы для проведения различного вида анализа слов (выделение гласных, согласных) и текста (выделение членов предложения).

Основным механизмом формирования УУД являются типовые задачи. Так, типу познавательных задач соответствуют виды заданий: общеучебные, знаково-символические, информационные, ло-

гические. Например, умение применять правило и пользоваться инструкциями и основными закономерностями. Задания типа: «из всех слов, выделенных жирным шрифтом, выпиши только те, которые подтверждают новое правило».

Типу регулятивных задач соответствуют виды заданий: целеполагание, планирование, осуществление учебных действий, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция. Задания, ориентирующие младшего школьника на проверку правильности выполнения задания по правилу, алгоритму, с помощью таблицы, словаря, рисунка и т.д.

Коммуникативным задачам соответствуют виды заданий: инициативное сотрудничество, планирование учебного сотрудничества, взаимодействие. Например, задания типа: «Составь задачу, вычисли и запиши ее ответ, сравни свой ответ с ответом соседа по парте» (работа в паре).

Необходимо учитывать, что те или иные обучающиеся нуждаются в разном количестве задач для полного овладения учебными действиями. При этом важное значение имеет разнородность этих задач. Они могут быть представлены ситуацией-проблемой, ситуацией-иллюстрацией, ситуацией-оценкой. Задачи строятся на предметном содержании учебно-методического комплекса (УМК) и носят надпредметный характер.

# ГЛАВА IV. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

## 4.1. Современные концепции и технологии педагогического процесса в начальной школе

Модернизация начального образования требует перехода от традиционной установки на формирование «знаний, умений и навыков» к воспитанию качеств личности, необходимых для жизни в новых условиях. К их числу можно отнести: ответственность, инициативность, самостоятельность, способность к рефлексии и др. Таким образом, приоритетной целью образования в современной школе становится развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самообразованию и саморазвитию. Эта общая цель конкретизируется на каждом этапе обучения с учетом его своеобразия и самоценности.

Анализ существующих подходов к реформированию системы начального образования позволяет заключить, что при значительном разнообразии подходов к решению проблемы существует признание необходимости построения систем начального образования в единстве функций обучения и воспитания, познавательного и личностного развития обучающихся на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих возможность саморазвития обучающихся.

Усиление личностной направленности процесса обучения выступает исходным теоретическим базисом современной дидактики.

В современных условиях процесс обучения призван, по мнению ученых, выполнять целый ряд новых функций, отчетливо выраженного социального и личностного звучания. К ним относятся следующие функции:

1. Социальная функция обучения призвана формировать личность, отвечающую общественным потребностям, перспективам развития общества, способную адаптироваться и активно трудиться в современном мире.

2. Личностно-развивающая функция, находящая свое воплощение в развитии способности человека к саморегуляции, саморазвитию и самореализации, в формировании его духовной сущности (идеалы, ценности, познавательные способности), нравственном становлении.

3. Здоровьесберегающая функция (валеологическая), требующая сохранить здоровье детей, устранить существующую значительную учебную перегруженность обучающихся, организовать процесс обучения адекватно возрастным и индивидуальным особенностям современных школьников.

Инновации в системе начального образования основываются на достижениях личностно-ориентированного, системно-деятельностного, компетентностного подходов к обучению младших школьников.

В.И. Загвязинский выделяет следующие наиболее значимые идеи и подходы современной дидактики [23].

*Личностный подход*, который предполагает в качестве ведущего ориентира, основного содержания и главного критерия успешности обучения не только знания, умения и навыки, функциональную подготовленность к выполнению определенных видов деятельности, но и формирование личностных качеств: направленности, активности, творческих способностей, воли, черт характера и т.д. Особое внимание уделяется интеграции уникального и неповторимого субъектного опыта каждого ученика, сложившегося в его реальной жизнедеятельности, на основе усваиваемых научных понятий. Согласование социально-заданного и личностно значимого индивидуального опыта познания происходит в учебной ситуации взаимодействия учителя и ученика, которая строится по модели инициатив взрослого и ребенка как равноправных партнеров [80].

*Деятельностный подход* исходит из положения о том, что психологические функции и способности есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных преобразований, включая речевую форму (А.Н. Леонтьев). Только через собственную активность человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества, развивается.

В основе федерального стандарта начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает ориентацию на результаты образования как системообразующий компонент стандарта, где развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира составляет цель и основной результат образования.

Актуализация деятельностного подхода при разработке стандарта обусловлена тем, что последовательная его реализация повышает эффективность образования по следующим показателям:

- возрастает гибкость и прочность усвоения знаний обучающимися, возможность их самостоятельного движения в изучаемой области;
- возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний;
- существенно повышается мотивация и интерес обучающихся к учению, формируется открытость к саморазвитию, учебная ответственность;
- наблюдается повышение общекультурного и личностного развития учащихся.

Деятельностный подход к построению образовательного процесса позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, выраженные в терминах ключевых задач развития учащихся и формирования универсальных способов учебных и познавательных действий, которые в свою очередь должны быть положены в основу отбора и структурирования содержания образования.

Реализация деятельностного подхода осуществляется в ходе решения следующих задач:

- определения основных результатов обучения и воспитания в терминах сформированности личностных качеств и универсальных учебных действий;
- построения содержания учебных предметов и образования с ориентацией на сущностные знания в определенных предметных областях;
- определения функций, содержания и структуры универсальных учебных действий для каждого возраста (ступени образования);
- выделения возрастно-специфической формы и качественных показателей сформированности универсальных учебных действий в отношении познавательного и личностного развития обучающихся;
- определения круга учебных предметов, в рамках которых оптимально могут быть сформированы конкретные виды универсальных учебных действий и в какой форме;
- разработки системы типовых задач для диагностики сформированности универсальных учебных действий на каждой из ступеней образовательного процесса [91].

*Социальная направленность* и коллективистский подход означает нацеленность педагогического процесса на формирование общественных отношений. Любые психические функции формируются первоначально в основном в коллективно распределенной деятельности и только затем становятся достоянием личности, интериоризируются, выражаются в индивидуальной форме деятельности (Л.С. Выготский) [12]. Психологи сделали вывод, что коллективная деятельность в обучении должна во многих случаях предшествовать индивидуальной. Спор, диалог, состязательность и другие атрибуты совместной деятельности порождают рассуждения, отношения, оценки, эмоциональные реакции и другие проявления личности.

*Целостный подход* к организации учебно-воспитательного процесса проявляется в стремлении обеспечить комплексное решение задач образования и воспитания на каждом уроке, в сочетании учебной и воспитательной работы по предмету, в применении разнообразных форм, методов и средств обучения, в обеспечении единства теории и практики в обучении и т.д.

*Оптимизационный подход* предполагает целенаправленный выбор педагогами наилучшего варианта построения процесса обучения, который обеспечивает за отведенное время максимально возможную эффективность решения задач образования и воспитания школьников [4].

*Технологический подход* позволяет обрабатывать схемы и алгоритмы обучающей и учебной деятельности, гарантирующие получение планируемых результатов. В требованиях к результатам, наряду со «знаниевым» компонентом, в содержании обучения представлен деятельностный компонент, что позволяет соблюсти «баланс» теоретической и практической составляющих содержания обучения.

Объектами контроля и анализа результатов образования выпускника начальной школы, которые подлежат проверке и аттестации и определяют возможность его дальнейшего образования, являются:

- овладение системой предметных знаний-умений, которые определены и представлены в Примерных программах обучения;
- метапредметные результаты (универсальные учебные действия, сформированность компонентов учебной деятельности).

В процессе оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования должны использоваться стандартизированные письменные и устные работы, проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдение и др.

*Компетентностный подход* возникает в ответ на существующий в рамках знаниевого подхода разрыв между знаниями и умением их применять для решения жизненных задач. Компетентность понимается как результат когнитивного научения, а компетенция – как общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий, усвоенные в процессе обучения, в реальной действительности [38]. В рамках реализации ФГОС означает освоение обучающимися универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных и коммуникативных), которые являются показателями овладения школьниками ключевых компетенций. Он включает не только познавательную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, социальную и поведенческую, т.е. личностные, метапредметные и предметные результаты освоения основной образовательной программы.

Все подходы взаимосвязаны и реализуются в сочетании друг с другом.

Основные системы и концепции современной дидактики.

Концепция Л.В. Занкова [50]. Основу системы обучения составляют следующие принципы:

- обучение на высоком уровне трудности;
- быстрый темп в изучении программного материала;
- ведущая роль теоретических знаний;
- осознание школьниками процесса учения;
- включение в процессе обучения не только рациональной, но и эмоциональной сферы (роль наблюдения и практических работ);
- проблематизация содержания (коллизии);
- целенаправленная и систематическая работа по развитию всех учащихся, включая и наиболее слабых.

На первое место выдвигается общее развитие учащихся, которое рассматривается как основа успешного усвоения знаний и навыков.

Содержание обучения в данной системе отличается тем, что оно дает школьникам общую картину мира на основе ценностей науки, литературы, искусства, материальной культуры. Богатство

содержания образования достигается, прежде всего, благодаря включению в учебный план начальной школы новых учебных предметов (естествознание, география, история). В рамках этой дидактической концепции изживается деление предметов на главные и второстепенные, поскольку с точки зрения общего развития не меньшее значение имеет продвижение ученика в физическом, нравственном и интеллектуальном развитии, чем в учебе. Более насыщено содержание таких предметов, как русский язык, чтение, математика, изобразительное искусство, музыка.

Применяемые в традиционной системе методы обучения, особенно метод наблюдения и сравнения меняются не только по содержанию, но и по уровню. Особую роль в учебном процессе занимают анализирующее наблюдение, различные формы сравнения, практические действия. Процесс обучения школьников, имеет более ярко выраженную эмоциональную окраску. Применяемые методы способствуют также формированию такого важнейшего качества, как осознание себя, способность вглядываться в себя, в свой собственный мир.

Исходная задача – дать общее развитие школьников – определяет и подход к выявлению результатов обучения. Учитель судит об уровне своей работы не по формальным показателям успеваемости, а по фактическому продвижению учащихся в развитии.

Показателями общего развития личности учащегося являются: наблюдательность, которое выступает исходным основанием для развития многих важных психических функций; отвлеченное мышление; практические действия (умение создавать материальный объект).

*Концепция развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина* в основе которой лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования и рефлексии. В связи с тем, что ученик в концепции учебной деятельности В.В. Давыдова рассматривается как субъект познания, образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей и основных психических новообразований. Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области. Авторы данной концепции указывали, в частности, Эльконин писал так: «Мы нашли ключ к проблеме обучения

и развития младших школьников – это содержание обучения» [16]. И этим содержанием считается система научных понятий. В.В. Давыдов добавлял про специальную организацию процесса обучения в форме учебной деятельности по методу решения учебных задач.

Обучение, построенное по теоретическому типу, назвали развивающим, суть которого заключается в следующем: деятельность учащегося строится так, что он учится воспроизводить логику построения научного знания. «Для формирования учебной деятельности, – писал В.В. Давыдов, – ребенок должен систематически решать учебные задачи, главная особенность которых в том, что при их решении ученик ищет и находит общий способ (принцип) подхода к конкретно-частным задачам определенного класса, которые впоследствии решаются как бы сходу, сразу правильно. Учебная задача решается через системы учебных действий. Основное учебное действие – преобразование проблемной ситуации, входящей в задачу. Это действие нацелено на поиск генетически исходного отношения предметных условий ситуации, которое служит всеобщей основой последующего развития многообразия частных задач» [21, с. 68].

По мнению В.В. Давыдова и его последователей, источник развития лежит вне самого ребенка – в обучении, причем специально конструируемом для этих целей [21]. И это не просто познание окружающего мира, а присвоение учащимся общественно-исторического опыта, воспроизводство образовательной культуры, куда входят не только знания, но и общественно выработанные ценности, нормативы, социально значимые ориентиры.

В системе Э.Б. Эльконина и В.В. Давыдова упор делается не на результат – усвоенные знания, а на способы их постижения. Иначе говоря, ученик может чего-то и не помнить, но должен знать, где и как при необходимости восполнить этот пробел. За эталон развития принимаются показатели, характеризующие теоретическое мышление: рефлексия, целеполагание, планирование, умение действовать во внутреннем плане [11; 16].

*Концепция поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной.* Исходными теоретическими постулатами стали положения, разработанные Л.С.Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым:

1. Всякое внутреннее психическое есть превращенное, интериоризированное внешнее материальное действие; сначала психиче-

ская функция выступает как интерпсихическая, затем как интрапсихическая;

2. Психика (сознание) и деятельность суть единство, а не тождество (С.Л. Рубинштейн): психическое формируется в деятельности (например, учебной), деятельность регулируется психическим (образом, мыслью, планом) [70].

Психическая, внутренняя деятельность имеет то же содержание, что и внешняя, предметная, но разную структуру;

А.Н. Леонтьеву принадлежат две структурные теории:

- теория структуры деятельности (мотив, цель, орудия, функции, способы, средства, операции, предмет и продукт деятельности);
- теория структуры сознания (обобщенное значение, личностный смысл, чувственная ткань).

Эти две структуры (структура внешней деятельности и структура внутреннего психического) не совпадают.

4. Психическое развитие имеет социальную природу. «Развитие человеческих индивидов пошло не путем развертывания внутренне наследственно заложенного видовым опытом, а путем усвоения внешнего общественного опыта, закрепленного в средствах производства, в языке» (А.Н. Леонтьев) [41].

П.Я. Гальперин поставил перед обучением задачу разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления формированием умственного действия и избегания ошибок [13]. С точки зрения психологии теория Гальперина пыталась объяснить процесс образования понятий. Процесс формирования умственного действия (или понятия) включает шесть этапов:

1) этап – мотивационный;

2) этап – создание ориентировочной основы действия (ООД);

3) этап выполнение действия во внешней форме материальной или материализованной с помощью моделей, схем, чертежей;

4) этап – внешняя речь;

5) этап – этап внутренней речи;

6) этап – выполнение действия в умственном плане (интериоризация действия, умственный навык).

*Психолого-дидактическая концепция И.С. Якиманской* [95]. В концепции И.С. Якиманской главное назначение обучения определяется как преобразование, обогащение субъектного опыта каждого ученика. В своей концепции она уделяет основное внимание техно-

логии личностно-ориентированного обучения, основанной на реализации принципа субъектности. Принцип субъектности образования реализуется в следующих дидактических требованиях к содержанию и организации личностно-ориентированного образовательного процесса: учебный материал (характер его предъявления) должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта обучаемого, включая его предшествующий опыт обучения; в ходе обучения необходимо постоянно согласовывать опыт ребенка с научным содержанием задаваемых знаний; в содержание обучения вводятся знания о приемах выполнения учебных действий; обеспечивается контроль и оценка не только результата, но главным образом процесса учения, то есть тех трасформацией, которые осуществляет ученик, усваивая учебный материал; образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию оценки учения как субъектной деятельности.

И.С. Якиманская доказывает, что «единицами учения» в личностно-ориетированном образовательном процессе следует считать личностно значимое отношение к учебному тексту, самостоятельность мышления и способ учебной работы, который создает и реализует сам ученик [95; 96]. Учитель способствует закреплению способов учебной работы ученика и превращению их в приемы интеллектуальной деятельности.

И.С. Якиманской выделены следующие принципы обучения:

- принцип познавательной активности учащихся в обучении;
- принцип проблемности;
- принцип формирования учебной деятельности у школьников;
- принцип формирования приемов умственной деятельности;
- принцип индивидуализации и дифференциации обучения.

Направленность образования на индивидуально-личностное развитие учащихся отражается в учебных программах, которые должны инициировать субъектный опыт учащихся, ориентировать на использование разных видов учебных ситуаций, требующих проявления познавательной активности и самостоятельности.

Таким образом, первая задача на пути становления ученика как субъекта познания – сделать понятным смысл и структуру его собственной познавательной деятельности. При этом надо иметь в виду, что структура познавательной деятельности универсальна, она не зависит от изучаемого предмета и специфики материала.

Второй существенной задачей обучения становится развитие способности к переносу знаний, умений и способов деятельности в новую ситуацию. Благодаря этой способности формируются не только предметные знания и умения, но и универсальные учебные действия, которые понимаются как «совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

*Концепция З.И. Калмыковой* [78, с. 197]. Согласно этой концепции, развивающим является такое обучение, которое формирует продуктивное или творческое мышление. Основными показателями такого мышления являются:

- оригинальность мысли, возможность получения ответов, далеко отклоняющихся от привычных;
- быстрота и плавность возникновения необычных ассоциативных связей;
- «восприимчивость» к проблеме, ее непривычное решение;
- способность найти новые непривычные функции объекта или его части (З.И. Калмыкова).

Специфичными для данной концепции являются следующие принципы: гармоничное развитие различных компонентов мышления (конкретного, абстрактно-теоретического); формирование алгоритмических и эвристических приемов умственной деятельности; специальная организация мнемической деятельности.

Рассматривая формирование обобщенных приемов умственной деятельности как принцип развивающего обучения, З.И. Калмыкова делит их на две большие группы – приемы алгоритмического типа и эвристические. Первые представляют собой приемы рационального, правильного мышления, полностью соответствующего законам формальной логики [32]. Алгоритмические приемы – основа формирования репродуктивного мышления.

Специфика творческого (продуктивного) мышления предполагает использование эвристических приемов. К таким приемам относятся конкретизация, абстрагирование, аналогия. В отличие от алгоритмических, эвристические приемы ориентируют не на формально-логический, а на содержательный анализ проблем, направляют мысль на проникновение в суть изучаемого явления.

Специальная организация мнемической деятельности обеспечивает прочность знаний, готовность учащихся к их актуализации в

соответствии с требованиями задачи. Исследования З.И. Калмыковой подтверждают, что для реализации возможностей творческого мышления необходимо не только наличие знаний в оперативной памяти, но и перевод их в долговременную память в целях дальнейшего использования.

З.И. Калмыкова выделяет следующие приемы мнемической деятельности: прямая установка на запоминание; сознательное применение таких приемов, как группировка, классификация, составление плана, выделение смысловых опор; «сжатие», «уплотнение» материала [32]. Наложение информации на наглядно представленные «опоры» – условные знаки, символы, отражающие не только отдельные элементы этих знаний, но и взаимосвязь между ними; многократный возврат к материалу и др.

Изучение школьной практики показывает, что предложенные З.И. Калмыковой принципы обучения имеют место в деятельности многих учителей, в частности в опыте В.Ф. Шаталова. Однако они используются изолированно, а в отдельных случаях приоритет отдается лишь одному из них, что не позволяет реализовать идеи концепции в полном объеме.

*Концепция Е.Н. Кабановой-Меллер*. Эта концепция также связана с формированием операций мышления, которые она называет приемами учебной работы и определяет их как систему действий, служащих для решения учебных задач [30].

К приемам учебной работы автор относит сравнение, обобщение, раскрытие причинно-следственных связей, наблюдение, составление характеристик изучаемых явлений, разделение существенных и несущественных признаков понятий. Эти приемы, необходимые для самостоятельного решения задач и овладения знаниями, играют существенную роль в умственном развитии учащихся. Они являются основой, на которой у школьников формируются учебные умения и навыки. По мнению автора, общим показателем умственного развития служит степень усвоения приема учебной работы. Это значит, что учащийся может рассказать, из каких действий состоит этот прием, может использовать его в решении новых задач, т.е. может перенести известный прием в новую ситуацию.

К приемам управления учащимися своей учебной деятельностью Е.Н. Кабанова-Меллер относит: планирование; самоконтроль, включающий оценку своих действий; организацию учения, управ-

ление своими познавательными интересами, вниманием. Каждый из этих приемов становится обобщенным, если учащийся осознает его состав и использует в разных учебных предметах при решении специальных задач.

*Концепция проблемного обучения (Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.)* [78, с. 193].

Основная идея концепции проблемного обучения состоит в том, что знания в значительной своей части не даются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации.

Признаком проблемного обучения является наличие проблемной ситуации и управляемой деятельности учащихся по решению учебных проблем.

Учебная проблема, понимается М.И. Махмутовым [44] как отражение (форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющего направление умственного поиска, пробуждающего интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия. Можно также сказать, что учебная проблема представляет собой проблемную ситуацию, принятую субъектом к решению на основе имеющихся у него средств (знаний), умений, опыта поисковой деятельности).

Проблемная ситуация – это ситуация интеллектуального затруднения ученика в момент, когда он осознает трудность пути преодоления которой ему неизвестны, осознает недостаточность имеющихся у него знаний для разрешения этой трудности, когда у него возникает познавательная потребность, побуждающая к активной, самостоятельной поисковой деятельности.

Способами создания проблемных ситуаций являются:

- столкновение учащихся с жизненными явлениями, фактами, требующими теоретического объяснения;
- использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий;
- постановка исследовательских заданий как способ создания проблемных ситуаций; побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, сталкивающих их с логическими противоречиями между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах;

- выдвижение гипотез и организация исследования с целью создания проблемной ситуации;
- побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает познавательное затруднение;
- побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов.

Функции проблемного обучения таковы, что, реализуясь на части учебного материала, оно приводит к перестройке в сознании интеллектуального развития субъекта всех других знаний и умений, каким бы путем они ни были приобретены.

## 4.2. Функции обучения

Философия определяет функции как внешние проявления свойств какого-либо объекта в данной системе. С этой точки зрения, функции процесса обучения являются его свойствами, знание которых обогащает наше представление о нем и позволяет сделать его более эффективным. Понятие «функция» близко к понятию «задача обучения». Функции обучения характеризуют сущность процесса обучения

Образовательная функция состоит в том, что процесс обучения направлен, прежде всего, на формирование у школьников знаний, умений и навыков, опыта репродуктивной познавательной деятельности.

Знание в педагогике определяется как понимание, сохранение в памяти и воспроизведение фактов науки, понятий, правил, законов, теорий. Усвоенные, интериоризованные знания, согласно выводам ученых, характеризуются полнотой, системностью, осознанностью, действенностью, предметностью и обобщенностью (Давыдов). Это значит, что в процессе обучения ученики получают необходимые фундаментальные сведения по основам наук и видам деятельности, представленные в определенной системе, упорядоченные, при условии, что учащиеся осознают объем и структуру своих знаний и умеют ими оперировать в учебных и практических ситуациях. Это означает, что согласно образовательной функции, знания в процессе обучения становятся достоянием личности школьника, входят в структуру его познавательного опыта, в способность актуализировать прежние знания для решения учебных задач, поиска дополнительной информации и добывания новых знаний.

В соответствии с образовательной функцией в обучении знания обнаруживаются в умениях ученика и следовательно, образование состоит не столько в формировании «абстрактного» знания, сколько в развитии умений использовать его как средства познавательной деятельности. Поэтому образовательная функция обучения предполагает, что обучение направлено наряду со знанием на формирование умений и навыков, как общих, так и специальных.

Под умением надо понимать владение способом деятельности, способность применять знание. Это как бы знание в действии, действие, направляемое четко осознаваемой целью. Специальные умения относятся к способам деятельности в отдельных отраслях науки, учебного предмета (например, работа с картой). К общим умениям и навыкам относятся владение устной и письменной речью, информационными материалами, чтение, работа с книгой, организация самостоятельной работы и др.

Предметные знания и умения в Стандарте рассматриваются через основные виды предметных грамотностей (языковая, математическая, технологическая и др.) как набора определенных способностей учащихся. Описаны также группы умений, составляющих ту или иную грамотность.

К принципиально важным результатам образования в начальной школе ФГОС относит формирование компетенций. Образовательная компетентность – это способность активно использовать знания, умения, навыки, личностные качества, которая обеспечивает успешную подготовку учащихся в одной или нескольких образовательных областях. В зависимости от содержания образования (учебных предметов и образовательных областей) различают ключевые метапредметные, общепредметные и предметные, специальные компетенции.

В отличие от знаний и информации компетентность существует в форме деятельности (реальной или умственной), а не информации о ней. В отличие от умения – подготовленности к практическим и теоретическим действиям, выполняемым точно, быстро и сознательно на основе усвоенных знаний и жизненного опыта, которые, совершенствуюясь и автомотизируясь, превращаются в навыки, компетентность переносима. В отличие от навыка – действия, выполняемого автоматически, компетентность связана с осознанием деятельности.

От всех перечисленных выше результатов образования компетентность отличают следующие признаки:

- компетентность является интегрированным результатом образования;
- компетентность формируется и проявляется исключительно в деятельности.

Рассматривая компетентности как присвоенные универсальные способы деятельности, необходимо подчеркнуть, что любой способ деятельности включает, как минимум, знание собственно способа и отрефлексивный опыт его применения.

Принципиальное отличие специальной компетенции от традиционных результатов образования (знания, умения, навыки) состоит в содержательной ориентации не на логику какой-либо отрасли знаний, а на логику определенного действия с определенными объектами; в интеграции знания и действия.

Задача формирования компетентностей предусматривает не столько пересмотр предметного содержания, сколько изменение технологий образовательного процесса.

Развивающая функция обучения.

Развивающая функция обучения обозначает то, что в процессе обучения, усвоения знаний происходит развитие обучаемого. Это развитие происходит во всех направлениях: когнитивной, эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер личности, а также путем формирования опыта творческой деятельности.

Надо отметить, что развитие сенсорной, двигательной, эмоциональной сфер личности в обучении часто отстает от интеллектуального развития. Между тем очень важно, чтобы в процессе обучения развивалась способность тонко и точно воспринимать свойства и явления окружающего мира: пространство, свет, цвет, звук, движение, т.е. чтобы ученик овладел глубиной и диапазоном восприятия своих органов чувств.

Развитие двигательной сферы ребенка состоит в том, чтобы, с одной стороны, формировать произвольные сложные движения в учении, труде, игре. С другой стороны, следует обеспечить активное и всестороннее физическое развитие школьников, поскольку оно важно и для здоровья, и для интеллектуальной, эмоциональной, творческой деятельности личности.

Развитие эмоциональной сферы, тонкости и богатства чувств, переживаний от восприятия природы, искусства, окружающих лю-

дей, всех вообще явлений жизни является также одной из задач обучения. В дидактике имеются примеры таких методических систем (Д. Кабалевский, Б. Неменский, И. Волков).

Таким образом, развивающий характер обучения предполагает ориентацию на развитие личности как целостной психической системы.

Отечественной психологической школой и педагогическими исследованиями установлено, что обучение относится к движущим силам развития (Выготский). К источникам развития Выготский относил социальную среду, как средство развития личности [12]. Один из важнейших законов психологии, сформулированный Л.С. Выготским, утверждает, что обучение идет впереди развития. Иными словами, обучение всегда развивает, но по-разному в зависимости от самого обучения. Всякое учение ведет к развитию, но обучение носит развивающий характер, если специально направлено на цели развития личности, что должно находить реализацию и в отборе содержания образования, и в дидактической организации учебного процесса, учебной деятельности.

Развивающая функция обучения реализуется успешнее, если обучение имеет специальную направленность, разработано и организовано так, чтобы включать учащегося в активную и сознательную разнообразную деятельность, которая развивала бы у него сенсорные восприятия, двигательную, интеллектуальную, волевую, эмоциональную, мотивационную сферы. Развивающая функция обучения наиболее успешно реализуется в ряде специальных технологий или методических систем, преследующих именно цели развития личности. В отечественной дидактике введен специальный термин «развивающее обучение».

В 60-е годы один из российских дидактов Л.В. Занков создал систему развивающего обучения младших школьников [25]. Ее принципы, отбор содержания образования и методы обучения направлены на развитие восприятия, речи, мышления школьников и способствовали теоретической и прикладной разработке проблемы развития в ходе обучения наряду с исследованиями других отечественных ученых: Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинской и др. Благодаря этим исследованиям отечественная дидактика получила ценные результаты: теорию поэтапного формирования умственных действий (П.А. Гальперин), методы проблемного обуче-

ния (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов), способы активизации познавательной деятельности учащихся и др.

Современное начальное образование должно быть направлено на решение важнейшей задачи социально-личностного развития ребенка. Этот возрастной период характеризуется появлением достаточно осознанной системы представлений об окружающих людях, о себе, о нравственно-этических нормах, на основе которых строятся его взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Данная позиция нашла реализацию в следующих положениях стандарта начального образования второго поколения:

1. Усилена деятельностная составляющая процесса обучения, выделено содержание практической деятельности, которое включает конкретные умения школьников по организации разнообразной деятельности, по творческому применению знаний, элементарные умения самообразования.

2. При разработке содержания начального общего образования приоритетное внимание уделено приобретению учащимися опыта разнообразной деятельности (учебной, познавательной, коммуникативной, практической и др.) как основы для развития личностных качеств и способностей.

3. Уделено особое внимание формированию универсальных учебных действий и способов познавательной деятельности.

4. Сделан акцент на психологическую и социальную готовность детей к обучению, а также различия в индивидуальном психофизиологическом развитии ребенка.

5. Федеральный государственный стандарт начального общего образования направлен на реализацию качественно новой личностно-ориентированной развивающей модели начальной школы и призван обеспечить достижений следующих основных целей:

- развитие личности школьника, его творческих способностей, интереса к учению; формирование желания и умения учиться;
- освоение опыта осуществления разнообразных видов деятельности;
- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
- сохранение и поддержка индивидуальности ребенка.

Принципиальным отличием нового содержания начального образования является вариативность и новые подходы к преподава-

нию: личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный.

Воспитывающая функция органически вытекает из самого содержания форм, методов обучения, но вместе с тем она осуществляется и посредством специальной организации общения учителя с учащимися.

В процессе обучения формируются нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нормам поведения в обществе, исполнять принятые в нем законы. В процессе обучения формируются также потребности личности, мотивы поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Воспитывающим фактором обучения является, прежде всего, содержание образования, хотя не все учебные предметы имеют равный воспитательный потенциал. У гуманитарных и эстетических дисциплин он выше в силу предметного содержания этих областей и представляет больше возможностей для формирования личности. Однако содержание учебного материала может вызвать противоположные замыслу реакции учеников. Это зависит от уже имеющегося уровня воспитанности, социально-психологической, педагогической ситуации обучения, от особенностей класса, места и времени обучения и пр. Содержание дисциплин естественнонаучного цикла наряду с гуманитарными предметами в большей мере способствует формированию мировоззрения, единой картины мира в сознании учащихся, выработке на этой основе взглядов на жизнь и деятельность.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования более четко определяет воспитательный потенциал содержания образования каждого учебного предмета, обеспечивающей общее развитие школьника.

Одним из факторов воспитания в процессе обучения, если не считать систему методов преподавания, тоже влияющую на формирование учащихся, является характер общения учителя и школьников, психологический климат в классе, взаимодействие участников процесса обучения, стиль руководства учителем познавательной деятельностью учеников. Современная педагогика считает, что оптимальным стилем общения учителя является демократический стиль, который соединяет в себе гуманное, уважительное отношение к учащимся, предоставляет им известную самостоятельность,

привлекает их к организации процесса обучения. С другой стороны, демократический стиль обязывает учителя осуществлять руководящую роль и деятельность в процессе обучения.

Следовательно, для реализации воспитательной функции обучения учителю недостаточно знать об объективном характере связи обучения и воспитания. Чтобы оказывать формирующее воздействие на учащихся в обучении, учитель должен, во-первых, анализировать и отбирать учебный материал с точки зрения его воспитательного потенциала; во-вторых, так строить процесс обучения, чтобы стимулировать личностное восприятие учебной информации учениками, вызывать их активное оценочное отношение к изучаемому материалу, формировать их интересы, потребности, гуманистическую направленность. Для реализации воспитательной функции процесс обучения должен быть специально проанализирован и разработан учителем во всех его компонентах.

Связь между образовательной, развивающей и воспитательной функциями обучения.

Функции обучения взаимообусловлены. Они реализуются на практике, во-первых, решением комплекса задач урока, включающим в себя задачи образования, воспитания и развития школьников; во-вторых, таким содержанием деятельности учителя и учащихся, которое бы обеспечило реализацию всех трех видов задач с учетом того, что на каждом этапе урока какие-то из них будут решаться в большей или меньшей мере; в-третьих, единство этих функций осуществляется сочетанием разнообразных методов, форм и средств обучения; в-четвертых, в процессе контроля и самоконтроля за ходом обучения и при анализе его результатов одновременно оценивается ход осуществления всех трех функций, а не одной из них (Ю.К. Бабанский) [4]. Этим определяется ряд требований к обучению, выполнение которых, согласно современной дидактике, делает его более успешным и качественно новым.

## 4.3. Содержание начального образования

Анализ новых тенденций модернизации образовательного процесса в начальной школе позволяет говорить в первую очередь об изменениях общей парадигмы образования, которая находит отражение в переходе:

- от определения цели обучения как усвоения знаний, умений и навыков к определению цели как формирование умения учиться;

- от стихийности учебной деятельности ученика к стратегии целенаправленной организации;
- от ориентации на учебно-предметное содержание школьных предметов к пониманию учебного процесса как смыслового;
- от индивидуальной формы усвоения знаний к признанию учебного сотрудничества необходимым условием развития учащегося.

Традиционно под содержанием образования понимали точно очерченный круг систематизированных знаний, умений и навыков, которыми овладевает учащийся в процессе обучения и которые являются основой всестороннего развития личности. Такой подход к определению содержания образования ориентирует на усвоение знаний как на абсолютную ценность. Он получил название знаниево-ориентированного подхода [38].

По мере усиления идеи гуманизации образования все больше утверждается личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования. Этот подход не умаляет роли знаний, но он ориентирует на реализацию не только образовательной, но и развивающей функции процесса обучения.

И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин отмечают, что под содержанием образования следует понимать [42; 82]:

1) систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся верной диалектико-материалистической картины мира, вооружает правильным методологическим подходом к познавательной и практической деятельности;

2) систему общих интеллектуальных и практических навыков и умений, являющихся основой множества конкретных деятельностей и обеспечивающих способность молодого поколения к сохранению культуры;

3) опыт творческой деятельности, ее основные черты, которые постепенно были накоплены человечеством в процессе развития общественно-практической деятельности, опыт, обеспечивающий способность к дальнейшему развитию культуры;

4) опыт эмоционально-волевого отношения к миру, друг к другу, являющийся вместе со знаниями и умениями условием формирования у личности системы ценностей.

Содержание образования состоит, как пишет В.В. Краевский, «из четырех основных структурных элементов: опыта познаватель-

ной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений» [38]. Они образуют структуру содержания образования.

В настоящее время одной из проблем в области обновления содержания образования является проблема отбора базовых, или ключевых компетентностей, для которых характерны следующие признаки:

- многофункциональность;
- надпредметность и междисциплинарность, что означает их применимость в различных ситуациях;
- многомерность, то есть они включают различные умственные процессы и интеллектуальные умения.

Авторы «Стратегии модернизации содержания образования» в структуру ключевых компетентностей считают необходимым включить компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанную на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных [84].

Новый стандарт принципиально отличается от прежних по формированию содержания образования, по технологиям (методам) его реализации. В частности, в нем не определяется собственно содержание образования (образовательный минимум), а обозначены лишь требования к его результатам (требования к результатам освоения основной образовательной программы).

Важнейшей отличительной особенностью Стандарта нового поколения является ориентация на результаты образования.

В качестве ценностных ориентиров начального образования, конкретизирующих общие установки образования, являются:

- формирование основ гражданской идентичности;
- формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности (планированию, контролю, оценке);
- развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия ее самоактуализации.

Основная образовательная программа начального общего образования (ООП НОО) определяет содержание и организацию образовательного процесса, содержит обязательную часть и часть,

формируемую участниками образовательного процесса. Основная образовательная программа начального общего образования в образовательном учреждении разрабатывается на основе примерной образовательной программы начального общего образования. Разработанная образовательным учреждением ООП должна обеспечивать достижение обучающимися результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями, установленными Стандартом. Она должна учитывать тип и вид образовательного учреждения, а также образовательные потребности и запросы обучающихся.

Структура основной образовательной программы определяет содержание и организацию образовательного процесса на ступени начального общего образования и учитывает специфику начальной школы, связанную с:

- изменением ведущей деятельности ребенка с переходом к учебной деятельности;
- освоением новой социальной позиции, развитием потребности в общении, познании, социальном признании и самовыражении;
- принятием и освоением ребенком новой социальной роли ученика, выражающейся в формировании внутренней позиции школьника, определяющей новый образ школьной жизни и перспективы личностного и познавательного развития;
- формированием у школьника основ умения учиться и способности к организации своей деятельности: принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности; планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку; взаимодействовать с учителем и сверстниками в учебном процессе;
- изменением при этом самооценки ребенка, которая приобретает черты адекватности и рефлексивности.

Целью реализации основной образовательной программы начального общего образования является обеспечение планируемых результатов по достижению выпускником начальной школы целевых установок, знаний, умений, навыков и компетенций, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями ребенка младшего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития.

В основе реализации ООП лежит системно-деятельностный подход, который предполагает:

- воспитание и развитие качеств личности, отвечающих требованиям информационного общества;
- переход к стратегии социального проектирования и конструирования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся в конкретном образовательном учреждении, реализующем основную образовательную программу;
- ориентацию на достижение цели и основного результата образования: развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира;
- признание решающей роли содержания образования, способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития обучающихся;
- учет индивидуальных, возрастных, психологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения при определении образовательно-воспитательных целей и путей их достижения;
- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого ученика, обеспечивающих рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм учебного сотрудничества и расширение зоны ближайшего развития.

Структура основной образовательной программы.

Основная образовательная программа начального общего образования включает:

- пояснительную записку, которая раскрывает цели реализации основной образовательной программы, конкретизированные в соответствии с требованиями Стандарта к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования;
- планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, обеспечивающие связь между требованиями Стандарта, образовательным процессом и системой оценки результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования;
- учебный план начального общего образования (далее – учебный план);

- программу формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального общего образования;
- программы отдельных учебных предметов, курсов;
- программу духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования;
- программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни;
- систему оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования.

Освоение основной образовательной программы учащимися описывается через личностные, метапредметные и предметные результаты. Личностные результаты – это уровень сформированности ценностных ориентаций выпускников начальной школы, отражающих их индивидуально-личностные позиции, мотивы образовательной деятельности, социальные чувства и личностные качества.

Метапредметные результаты – это универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями (составляющими основу умения учиться) и межпредметными понятиями.

Предметные результаты – опыт специфической для конкретного предмета деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира.

Системно-деятельностный подход к результатам образования означает, в частности, что изменяется представление о содержании образования. Его состав определяется не только традиционной «ЗУНовской» составляющей, отражающей систему взглядов, идей, теорий, ключевых понятий и методов базовых наук, лежащих в основе школьных предметов, но и дополняется «деятельностной» составляющей, отражающей представления о структуре учебной деятельности на разных этапах обучения и при разных формах – индивидуальной или совместной – ее организации.

Ориентация образовательных стандартов, а, следовательно, и учебного процесса на достижение планируемых результатов образования особое место в учебном процессе отводит оценке [51]. Она выступает одновременно и как цель и элемент содержания, и как средство обучения и учения.

Так, входя в состав универсальных учебных действий, оценка и контрольно-оценочная деятельность в целом выступает как самостоятельный элемент содержания образования, который необходимо формировать и развивать.

Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования являются содержательной и критериальной основой для разработки рабочих программ учебных предметов, а также для системы оценки качества освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями стандарта.

Система планируемых результатов дает представление о том, какими именно действиями: познавательными, личностными, регулятивными, коммуникативными, преломленными через специфику содержания того или иного предмета, – овладевают обучающиеся в ходе образовательного процесса [59].

Задания базового уровня сложности проверяют сформированность знаний, умений и способов учебных действий по данному предмету, которые необходимы для успешного продолжения обучения на следующей ступени. Как правило, это стандартные учебно-познавательные или учебно-практические задания, в которых очевиден способ учебных действий.

Задания повышенного уровня сложности проверяют способность выпускника выполнять такие учебные или учебно-практические задания, в которых нет явного указания на способ их выполнения. Учащийся сам должен сконструировать способ решения, комбинируя известные ему способы, привлекая знания из других предметов или опираясь на имеющийся жизненный опыт.

Учебные планы и программы.

Базисный учебный план обеспечивает введение в действие и реализацию требований Стандарта, определяет общий объем нагрузки и максимальный объем аудиторной нагрузки обучающихся, состав и структуру обязательных предметных областей и направлений и направлений внеурочной деятельности по классам (годам обучения). Учебный план состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса, включая и внеурочную деятельность. Обязательная часть базисного учебного плана определяет состав обязательных учебных предметов и отражает содержание образования, которое обеспечивает достижение важнейших целей современного начального образования. Часть ба-

зисного учебного плана, формируемая участниками образовательного процесса, обеспечивает реализацию индивидуальных потребностей обучающихся:

- на увеличение учебных часов, отводимых на изучение отдельных учебных предметов обязательной части;
- на введение учебных курсов, обеспечивающих различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные.

В соответствии с требованиями Стандарта внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности: духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, спортивно-оздоровительное.

В учебном плане отражаются основные показатели: состав учебных предметов; недельное распределение учебного времени, отводимого на освоение содержания образования по классам, учебным предметам; максимальный объем нагрузки обучающихся; направления внеурочной деятельности.

Для развития потенциала обучающихся, прежде всего одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья могут разрабатываться с участием самих обучающихся и их родителей индивидуальные учебные планы – это документы, в которых определены состав учебных предметов, изучаемых в данном типе образовательных учреждений, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество времени, отводимого на каждый учебный предмет.

Содержание образования, представленное в учебных планах, получает свою конкретизацию в учебных предметах или учебных курсах (дисциплинах). Учебные предметы нашли отражение в Стандарте в разделе «Требования к результатам освоения основной образовательной программы начального образования» [91]. При этом следует иметь в виду, что эти требования, как правило, включают нечто новое по сравнению с традиционным содержанием учебных дисциплин. Например, в требованиях к освоению математики можно выделить такие сравнительно новые компетенции, как «использование начальных математических знаний для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений… приобретение первоначальных представлений о компьютерной грамотности» и др.

Учебный предмет – это система научных знаний, практических умений и навыков, которые позволяют учащимся усвоить с

определенной глубиной и в соответствии с их возрастными, познавательными возможностями основные исходные положения науки или стороны культуры, труда. Содержание учебного предмета определяется не отдельным педагогом. Оно формируется в ходе исторического развития образования с учетом уровня развития той науки, которая составляет основу учебной дисциплины, и опыта работы учителей по ее преподаванию. При построении учебных предметов, согласно принципу «от общего к частному», можно выделить ряд следующих логико-психологических принципов (В.В. Давыдов) [21]:

1. Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, должно предшествовать знакомству школьников с более частными и конкретными знаниями;
2. Знания, составляющие данный учебный предмет, должны усваиваться школьниками в форме анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми;
3. Школьники должны уметь, прежде всего, находить в учебном материале основное (главную мысль), определяющее содержание и структуру объекта данных знаний;
4. Полученную информацию школьники должны уметь воспроизвести в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать ее свойства «в чистом виде»;
5. Школьники должны уметь конкретизировать общие знания об изучаемом предмете в системе частных знаний о нем и делать мысленные переходы от частного к общему и обратно.

Содержание учебного предмета находит отражение в учебной программе. Программы учебных предметов разрабатываются на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования и программы формирования универсальных учебных действий.

Учебная программа – нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей с указанием последовательности тем, вопросов и общей дозировки времени на их изучение. В соответствии с ФГОС программы включают: пояснительные записки; общую характеристику учебного предмета; описание его места в учебном плане и ценностных ориентиров его содержания; личностные, метапредметные и предметные результаты освоения учебного предмета; основное содержание учебного пред-

мета; примерное тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся. Широко представлена деятельность, которую можно считать универсальной, которая используется при изучении разных учебных дисциплин: пересказ текстов, описание, характеристика объектов, постановка опытов, наблюдения и т.п.

Основное содержание дисциплин представлено в Примерных программах учебных дисциплин [61; 62]. Там оно дано в нескольких вариантах.

Учебные программы могут быть примерными, рабочими и авторскими. Примерные (типовые) учебные программы разрабатываются на основе требований федерального государственного образовательного стандарта относительно той или иной образовательной области. В ее создании принимают участие специалисты конкретной науки, педагоги и психологи. Типовые учебные программы утверждаются Министерством образования и науки РФ и имеют рекомендательный характер.

Рабочие учебные программы создаются и утверждаются педагогическим советом школы. Авторские учебные программы отражают авторские подходы к рассмотрению тех или иных теорий, собственные точки зрения относительно изучаемых явлений и процессов. Такие программы должны иметь внешние рецензии от ученых в данной предметной области, педагогов, психологов, методистов. При их наличии программы утверждаются педагогическим советом школы. Авторские программы наиболее широко используются в преподавании курсов по выбору учащихся (обязательных и факультативных).

В структуре учебной программы выделяют три элемента: 1) пояснительная записка, в которой определены основные задачи учебного предмета, его воспитательные возможности, ведущие научные идеи, лежащие в основе построения учебного предмета; 2) собственно содержание программы: тематический план, содержание тем, задачи их изучения, основные понятия, умения и навыки, возможные виды занятий; 3) методические указания, касающиеся главным образом оценки предметных, метапредметных результатов.

В.А. Сластенин указывает на то, что учебная программа выполняет ряд функций [78]:

- описательная функция, согласно которой учебная программа является средством описания содержания образования на уровне учебного предмета;
- идейно-мировоззренческая функция, суть которой заключается в том, что знания, включенные в программу, направлены на формирование духовности и научного мировоззрения у школьников;
- регулирующая или организационно-методическая функция, направленная на организацию деятельности учителя по подготовке к занятиям (отбор материала, видов практических работ, методов и форм обучения) и учащихся (определяет характер их деятельности по изучению предмета в школе и дома).

Конкретное содержание учебных программ находит отражение в учебниках и учебных пособиях. Школьный учебник по своему содержанию и структуре должен обязательно соответствовать учебной программе по предмету. Учебники, созданные на основе типовых учебных программ, рекомендуются Министерством образования и науки РФ для всех школ страны.

Д.Д. Зуев выделяет следующие функции школьного учебника [73, с. 105]:
- информационная функция – обеспечение школьников необходимой и достаточной информацией, формирующей их мировоззрение, дающей пищу для духовного развития и практического освоения мира;
- трансформационная функция состоит в том, что материал в учебнике, преобразуясь с учетом возрастных особенностей учащихся и дидактических требований, становится доступным для них, но не исключает проблемности и возможности его творческого освоения;
- синтезирующая функция реализует требование обязательного систематического и последовательного изложения материала в логике учебного предмета;
- функция закрепления материала и осуществления детьми самоконтроля проявляется в том, что учебник предоставляет возможность повторного изучения, проверки самим учеником правильности сложившихся у него понятий, представлений, образов, точности усвоенных правил, законов, выводов;

- интегрирующая функция заключается в том, что учебник помогает ребенку приращивать к изложенным в нем знаниям дополнительную информацию из смежных наук;
- координирующая функция способствует привлечению в процессе работы над материалом других средств обучения (карт, иллюстраций, диапозитивов и натур);
- развивающе-воспитателъная функция состоит в духовно-ценностном влиянии содержания учебника на учащихся, формировании в процессе работы над ним таких качеств, как трудолюбие, мыслительная активность, способность к творчеству;
- обучающая функция учебника проявляется в том, что работа с ним развивает такие умения и навыки, как конспектирование, обобщение, выделение главного, логическое запоминание, необходимые для самообразования.

Дидактические основы построения учебника.

Учебник выполняет функции носителя содержания образования и организатора процесса усвоения этого содержания учащимися.

Организация процесса усвоения содержания образования достигается:

- расположением материала в соответствии с логикой развития науки;
- должным раскрытием каждой темы в соответствии с теорией учения по следующей схеме:

а. постановка задачи и формирование мотивов предстоящей учебной деятельности (сообщаются научные факты пока без научного обоснования), формулируется проблема;

б. определяется объект и предмет изучения (исследования);

в. описывается модель изучаемого объекта;

г. описывается способ функционирования модели;

д. отрабатывается в умственной форме описание процессов (в речевой форме или внутренней речи) сначала в репродуктивном варианте, а затем в творческом;

е. контроль и самоконтроль выполняется по учебнику, а в случае решения творческих задач – с помощью педагога или имитационной модели;

ж. систематизация изученного материала и увязка с ранее приобретенными знаниями и навыками.

Структура учебника включает в себя текст как главный компонент и внетекстовые, вспомогательные компоненты. Все тексты разделяются на тексты описания, тексты-повествования, тексты-рассуждения. К внетекстовым компонентам относятся: аппарат организации усвоения (вопросы и задания, памятки или инструктивные материалы, таблицы и шрифтовые выделения, подписи к иллюстративному материалу и упражнения); собственно иллюстративный материал, аппарат ориентировки, включающей предисловие, примечание, приложения, оглавление, указатели.

К учебнику предъявляется ряд требований. Он должен не просто информировать учащихся, но и разъяснять им содержание учебного материала, оказывая при этом на них эмоциональное воздействие и формируя интерес к учебному предмету. В отличие от литературы других жанров учебник содержит изложение основ наук и задания для самостоятельной работы учащихся. Он должен быть снабжен необходимыми иллюстрациями в виде картин, карт, схем, диаграмм, фотографий. Особые требования предъявляются к полиграфическому оформлению учебников для начальной школы.

## 4.4. Виды учебно-методических комплексов в начальной школе

В последние годы изменения в начальном образовании проявились в совершенствовании и обновлении содержания начального образования, а также в появлении альтернативных учебно-методических комплектов (УМК).

Для учителя при выборе УМК важно получить ответы на следующие вопросы:

1. Каковы концептуальные положения комплекта?
2. В чем состоят принципиальные особенности УМК, отличающие его от других комплектов?
3. Каковы особенности методики преподавания русского языка, литературного чтения, окружающего мира, математики?
4. Какова роль УМК в формировании у младшего школьника умения учиться?
5. Каковы отличительные особенности характеристики выпускника начальной школы?

В силу того, что учителю сложно смоделировать свой комплект учебников, были разработаны целостные модели начального обучения, обеспеченные комплектами учебников по всем предме-

там с первого по четвертый класс, которые позволяют выбрать траекторию учебно-воспитательного процесса, соответствующую возможностям и потребностям учеников, педагога. Каждый учебно-методический комплект имеет концепцию. Содержание обучения учебных дисциплин, методический аппарат, средства ориентировки для учителя и учеников выстраиваются в четком соответствии с концептуальными положениями и особенностями УМК.

К целостным моделям относятся следующие УМК:

1. «Начальная школа XXI века» (научный руководитель Н.Ф. Виноградова).
2. Система начального образования Л.В. Занкова (научный руководитель Н.В. Нечаева).
3. Система начального образования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (научный руководитель Б.Д. Эльконин).
4. «Гармония» (научный руководитель Н.Б. Истомина).
5. «Школа 2000... » – «Школа 2100» (научный руководитель Л.Г. Петерсон).
6. «Школа России» (под редакцией А.А. Плешакова);
7. «Классическая начальная школа»; «Перспективная начальная школа» (научный руководитель Н.А.Чуракова);
8. «Планета знаний» (под редакцией И.А. Петровой).

Характеристика учебно-методических комплексов:

*«Начальная школа XXI века» (научный руководитель Н.Ф. Виноградова*).

Комплект базируется на теории деятельности А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Общая цель обучения – формирование ведущей для этого возраста деятельности. Цель педагога начальной школы – не просто научить ученика, а научить его учить самого себя, т.е. учебной деятельности; цель ученика при этом – овладеть умениями учиться. Учебные предметы и их содержание выступают как средство достижения этой цели.

Учебно-методический комплект функционирует в соответствии с Государственным стандартом начального общего образования и предназначен для массовой школы. Исходя из этого авторским коллективом (Н.Б. Истомина, М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко, О.В. Кубасова, Н.М. Конышева) созданы средства обучения для учащихся (учебники, рабочие тетради) и учителей (книги, методические рекомендации, поурочные планирования и др.).

Формы, средства и методы обучения направлены на формирование у младшего школьника предпосылок (в 1-м полугодии первого класса), а затем умений учебной деятельности. Комплект программ содержит специальный раздел «Учебная деятельность».

Среди принципиальных особенностей этой УМК авторы-разработчики выделяют следующие.

Учебно-методический комплекс сопровождается педагогической диагностикой. Основными целями педагогической диагностики, в отличие от мониторинга и контрольной работы, являются, во-первых, получение объективных данных о продвижении ученика в формировании у него умений учебной деятельности; во-вторых, не количественная (ученик справился – ученик не справился с заданием), а качественная (почему не выполнил конкретное задание, каждая ошибка имеет свою причину) оценка усвоения учащимися изученного материала, в том числе их умение применить освоенные способы действия в стандартных и нестандартных ситуациях.

В процессе обучения реализуется интегрированный подход. Комплект содержит интегрированные курсы: «Окружающий мир», «Литературное чтение», «Русский язык» и «Математика». Дело в том, что, по мнению авторов УМК, начальная школа должна быть природосообразной, то есть соответствовать потребностям детей этого возраста (в познании, общении, разнообразной продуктивной деятельности), учитывать типологические и индивидуальные особенности их познавательной деятельности и уровень социализации. С этой точки зрения особенно важен адаптационный период, организация которого должна помочь каждому первокласснику с учетом его готовности к школьному обучению безболезненно перейти от дошкольного детства к школьному этапу жизни. Интегрированные учебные дисциплины наряду с образовательными функциями как раз и обеспечивают реализацию функции «мягкой» адаптации детей к новой деятельности. Методика обучения этим предметам строится на приоритетном использовании наглядно-образного мышления как типичного для детей этого возраста, на особом внимании к игровым методам обучения и такой организации учебного процесса, которая обеспечивает ситуацию успеха для каждого ученика и возможность обучаться в индивидуальном темпе.

Учебная задача имеет приоритет перед задачей практической, традиционно используемой в начальной школе. В основе решения учебной задачи – обнаружение, выбор из имеющихся или реализа-

ция способа решения. Деятельность ученика направлена не на получение результата – ответа, а на процесс решения. Выполнение отдельно взятого задания открывает перед учеником перспективу понимания и установления способа разрешения аналогичных или типовых учебных ситуаций, способствует переносу знания в нестандартную ситуацию. Авторы используют возможности каждого предмета для развития умений учебной деятельности: понимать и решать учебную задачу; анализировать, сравнивать и классифицировать; устанавливать причинно-следственные связи и зависимости, а также качества и признаки предметов (объектов); работать с моделями; осуществлять контроль и самоконтроль, оценку и самооценку.

Позиция школьника в обучении – это ответы на вопросы: «Зачем я учусь?», «Что я должен сделать, чтобы решить эту учебную задачу?», «Каким способом я выполняю учебную задачу и как я это делаю?», «Каковы мои успехи и что у меня не получается?». С позиции содержания и структуры средств обучения – это новые подходы к развитию контролирующей и оценочной деятельности учащихся (рубрика «Проверь себя», задания «Сравни свой ответ с текстом», «Найди ошибки» и др.) и т.д.

В ходе обучения реализуется дифференцированный подход. Авторская позиция в создании новых подходов к дифференциации обучения заключается в целенаправленной педагогической помощи и поддержке школьника в условиях гетерогенного разноуровневого класса. Учебники и тетради содержат разноуровневые задания. Для предупреждения и преодоления причин трудностей учеников в учении комплект имеет тетради для индивидуальной и коррекционно-развивающей работы, что и позволяет учителю отойти от традиционно принятой ориентировки на среднего ученика и проводить целенаправленную работу в зависимости от успешности обучения. В учебно-методическом комплекте представлена система работы учителя начальной школы по устранению причин трудностей, возникающих у младшего школьника в процессе изучения различных предметов. Таким образом, УМК «Начальная школа XXI века» реализует в образовательном процессе право ребенка на свою индивидуальность. Все средства обучения содержат материал, который позволяет учителю учесть индивидуальный темп и успешность обучения каждого ребенка, а также уровень его общего развития. Во всех учебниках предусмотрено дополнительное учебное содержа-

ние, что позволяет создать достаточно высокий эрудиционный фон обучения. Обеспечивает, с одной стороны, снятие обязательности усвоения всех предъявленных знаний (ребенок может, но не должен это усвоить), а с другой стороны, – дает возможность каждому работать в соответствии со своими возможностями (рубрики учебников «Для тех, кто хорошо читает», «Путешествие в прошлое», «Этот удивительный мир» и др.). В процессе обучения широко используются различные формы организации учебного процесса (в первую очередь групповая).

Важнейшими дидактическими задачами являются следующие:

- расширение круга представлений, общего кругозора и эрудиции на основе дальнейшего развития учебно-познавательной мотивации ученика;
- расширение и закрепление учебных действий ребенка, отдельных операций и их последовательности;
- развитие у школьников контроля и самоконтроля, оценки и самооценки как важнейших показателей сформированности учебной деятельности; оказание специальной помощи этим детям.

Основные положения методик обучения отдельным дисциплинам.

Русский язык:

• ведущие задачи курса – развитие младшего школьника, раскрытие перед ним особенностей родного языка, привитие любви и интереса к языку, формирование навыка грамотного письма, развитие устной и, главное, письменной речи; курс является первым этапом непрерывного лингвистического образования учащихся: учебный материал излагается не концентрически, а линейно, реализуя научный подход к анализу языковых явлений;

• авторами выделяются три блока учебного содержания: «Как устроен наш язык» (знакомство с основными лингвистическими знаниями), «Правописание» (формирование грамотного письма), «Развитие речи» (развитие речи учащихся). Эти блоки взаимосвязаны, но самостоятельны. Они же одновременно являются структурными единицами учебника и представляют собой объединение уроков, реализующих определенную цель обучения.

Литературное чтение:

• приоритетная задача курса – углубление интереса к чтению и литературе, осознание учеником значения читательской деятельности как средства успешности обучения и развития человека,

формирование умений работать с произведениями разного жанра, вида и стиля;

• расширение круга классических и современных произведений, при литературном анализе которых особое внимание уделяется сравнению произведений разных авторов, жанров и тематики;

• частью курса является «Литературное слушание», идея которой – в углублении процесса восприятия художественного произведения, поддержке и развитии интереса к чтению в тот период, когда сам школьник еще недостаточно владеет навыком самостоятельного чтения (1-й год обучения). Исходя из этого уроки литературного слушания решают не столько дидактические задачи, связанные с детальным «препарированием» текста, сколько развивают оценочные суждения первоклассников и умение анализировать эмоциональные состояния, вызванные слушанием конкретного произведения.

Математика:

• курс устанавливает перспективу математического образования учащихся. Она обеспечивается реализацией деятельностного подхода к обучению младших школьников средствами арифметического, алгебраического, геометрического и логического содержания учебного материала;

• развитие математических представлений осуществляется по пяти взаимосвязанным содержательным линиям курса: элементы арифметики; величины и их измерение; логико-математические понятия; элементы алгебры; элементы геометрии;

• в процессе учебного диалога ученики учатся определять способ построения и решения учебной задачи. Такой подход позволяет существенно повысить уровень математического образования школьников, развить их мышление и воспитать устойчивый интерес к занятиям математикой.

Окружающий мир:

• интегрированный и культурологический характер курса позволяет учитывать особенности восприятия младшим школьником окружающего мира, развивать его общую культуру, эрудицию, творческие способности; основанием для интеграции природоведческих и обществоведческих знаний является рассмотрение места и роли человека в природе и в обществе, а ведущей идеей обновления содержания – отбор наиболее актуальных для ребенка знаний, по-

зволяющих формировать его готовность к разнообразному взаимодействию с окружающим миром;

• в методике обучения преобладают поисковая и творческая деятельность: дети поставлены в условия, когда могут самостоятельно добывать знания, применять их в нестандартных ситуациях, размышлять, фантазировать, играть (рабочие тетради «Учимся думать и фантазировать», «Учимся познавать окружающий мир»).

В ходе начального образования у младшего школьника формируются умения учебной деятельности, позволяющие ему успешно адаптироваться в основной школе и продолжить предметное обучение по любому учебно-методическому комплекту.

Ведущими характеристиками выпускника начальной школы являются его способность самостоятельно мыслить, анализировать любой вопрос; умение строить высказывания, выдвигать гипотезы, отстаивать выбранную точку зрения; наличие представлений о собственном знании и незнании по обсуждаемому вопросу. Отсюда две методические особенности УМК. Так, работая с учебно-методическим комплектом «Начальная школа XXI века», школьник осваивает принципиально другую роль – не просто «зритель», «слушатель», «репродуктор», а «исследователь». Такая позиция определяет его заинтересованность процессом познания: ученик может выдвинуть свою гипотезу (рубрика учебника «Выскажи предположение»), выбрать и обосновать свой путь решения учебной задачи, вступить в дискуссию (задания «Выскажи свое мнение»). В этом случае меняются место и роль образца (правила, способа, вывода и пр.). Он не предъявляется учителем в начале познавательной деятельности как не подлежащий обсуждению, а рождается в процессе коллективной работы и часто завершает ее, что дает возможность каждому ученику «открыть» для себя и сознательно принять научное знание. Это достигается применением в методике обучения «скрытых» образцов, преобладанием заданий проблемного характера (по сравнению с репродуктивными), наличием системы специальных творческих заданий, усложняющихся от класса к классу. Развитие творчества авторы тесно связывают с совершенствованием такого психического процесса, как воображение, поэтому в учебно-методическом комплекте впервые разработана система использования ролевой игры в обучении, которая дает возможность развивать различные грани ролевого поведения, а значит, – воображение и творчество ученика

Таким образом, главной особенностью комплекта является стремление преодолеть объективно сложившееся разделение традиционной и развивающей систем обучения на основе новых подходов к решению методических проблем.

*Система начального образования Л.В. Занкова (научный руководитель Н.В. Нечаева).*

Ведущая цель этой дидактической системы – оптимальное общее развитие каждого школьника. Концепция сформулирована в 60-е годы XX века Л.В. Занковым и его учениками. Основополагающими в ней остаются следующие положения:

Во-первых, развитие психической деятельности включает три линии: мыслительную деятельность, волю и чувства. Развитие мыслительной деятельности предполагает классификацию предметов и понятий; анализ условий задач и заданий, формулировку выводов. Формирование обобщений ориентируется как на индуктивный, так и на дедуктивный путь в зависимости от характера знания. Знания, умения и навыки выступают в роли средств обучения и средств организации процесса обучения. Основные требования к содержанию, методам, формам, результативности системы отвечают ее основной идее – идее создания условий для оптимального общего развития ребенка.

Во-вторых, обучение осуществляется на высоком уровне трудности с соблюдением ее меры. Положение Л.С. Выготского о том, что обучение должно идти впереди развития, конкретизируется требованием соблюдения меры трудности и приводит к более высокому уровню психического развития [12]. Мера трудности определяется как необходимостью учета индивидуального подхода к общему развитию каждого ученика, так и базовым уровнем содержания начального образования (в соответствии с государственным стандартом).

В-третьих, система реализует принцип ведущей роли теоретических знаний и быстрый темп прохождения учебного материала. Этот подход имеет качественную (не количественную) характеристику: не спешить, но и не топтаться на месте при закреплении знаний; знакомое понятие должно рассматриваться во взаимосвязи с другими и под другим углом зрения. Такая подача материала отвечает требованию осознания школьниками процесса учения.

В-четвертых, руководящая идея системы и ее дидактические принципы являются достоянием каждодневной деятельности учителя и учения школьников.

Реализация в учебном материале по разным предметам типических свойств методической системы в единстве с дидактическими принципами обеспечивает целостное развивающее воздействие этой программы обучения на учащихся.

Принципиальными являются следующие особенности УМК:

• учебный материал во всех учебниках представлен в таких формах, которые предполагают самостоятельную деятельность учащихся по открытию и усвоению новых знаний;

• особое значение имеет организация учебного материала в различных формах сравнения, в том числе и для постановки проблемных задач. Учебники обеспечивают регулярность включения подобных упражнений в процесс учения школьника;

• учебный материал направлен на формирование умений мыслительной деятельности: классифицировать (предметы и понятия путем формирования соответствующих операций), формулировать выводы, проводить анализ условий заданий и задач. Развитие обобщений у школьников базируется как на индуктивном, так и на дедуктивном пути в зависимости от характера раскрываемых знаний;

• в структуре содержания учебников отражаются следующие этапы организации учебного процесса:

первый этап – предъявление ученику системы заданий поискового характера с целью раскрытия понятия, правила, действия;

второй этап – сличение результатов самостоятельной работы с определениями, правилами, описаниями действий;

третий этап – применение усваиваемых знаний в разнообразных условиях и во взаимосвязи с изученным ранее;

• авторы выделяют адаптационный период обучения детей. Основная задача обучения в это время – развитие психофизиологических функций школьника, необходимых для продуктивного обучения: слуховые, зрительные, речевые органы, мышцы руки, пространственная, временная, количественная ориентация, фонетический слух и т.п.

Основные положения методик обучения отдельным дисциплинам.

Русский язык:

• курс изучается в единстве двух форм его существования: как система русского языка и как повседневная речевая деятельность;

• основной метод познания – исследование соответствия (или несоответствия) выбранных языковых средств данной речевой ситуации (в устной и письменной форме);

• обучение чтению строится на аналитико-синтетическом звукобуквенном методе, причем на первом этапе введено опосредованное чтение рисунков, пиктограмм, схем слов и предложений, перекодирование разных шрифтов, разгадывание ребусов;

• в ходе освоения нового материала активизируются объективно существующие языковые связи, их круг расширяется, осуществляется систематический возврат к ранее изученному;

• задачи периода обучения грамоте – развитие психофизиологических функций, необходимых для продуктивного обучения чтению и письму; научить детей читать и писать; предоставить первичные знания о речи, языке, литературе.

Математика:

• основной путь познания курса математики - индуктивный;

• новое знание открывается через проблемную ситуацию («коллизию»);

• в процессе обучения у школьников формируется активная личностная позиция к математике (математическим фактам, явлениям, понятиям, закономерностям, ситуациям практического применения знаний и умений).

Литературное чтение:

• основной обучающий прием, с помощью которого школьники учатся постигать специфику художественного слова, – сравнение (научного текста и художественного, авторского произведения и фольклорного, поэтического и прозаического и т.д.);

• последовательно наращивается зона сравнительного анализа текстов, в которую со 2-го класса включаются не только литературные, но и живописные произведения;

• учебники 3-го и 4-го классов отличает особое структурное построение, помогающее школьнику освоить методику собственно литературного чтения: школьник, читая литературный текст, вынужден обращаться за дополнительной информацией к разным рубрикам учебника (к «Комментариям», «Консультантам», «Исто-

рической справке», «Ленте времени», «Картинной галерее»), выходить за рамки учебника, обращаясь к словарям и полным литературным текстам в хрестоматии;

• направленность на формирование у школьников навыков осознанного чтения, побуждая постоянно возвращаться к уже прочитанному с разными целями и задачами; на формирование исследовательского интереса, побуждая сравнивать тексты по разным основаниям; на формирование эстетических переживаний, раскрывая секреты художественного образа.

Окружающий мир:

• цепь складывающихся взаимосвязей и объективно существующие связи между природой и общественно-культурной жизнью человечества в их историческом развитии прослеживаются во всех классах;

• особенностью курса является его подчинение логике развития жизни на Земле. Первоначальные сведения о неживой природе служат базой для понимания процессов, происходящих на Земле, в результате которых возникли жизнь и живая природа. В свою очередь, знания о природных особенностях окружающей человека среды позволяют ребенку осознать закономерности развития истории человечества.

В процессе обучения у младшего школьника формируются и развиваются общеучебные интеллектуальные умения: наблюдать, сравнивать, обобщать, классифицировать и др.

Ученика, обучавшегося по этому комплекту, отличает наличие таких характеристик деятельности, как анализирующее наблюдение, отвлеченное мышление, а также умение применять знания в учебных и внеучебных ситуациях.

*Система начального образования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (научный руководитель Б.Д. Эльконин).*

В основе концепции этого УМК – идея формирования у младших школьников основ теоретического мышления. Оно складывается в процессе учебной деятельности, поэтому ведущим концептуальным положением комплекта является формирование учебной деятельности ученика начальной школы. Содержание учебных предметов в системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова разработано в соответствии с особенностями и структурой учебной деятельности.

Принципиальными особенностями учебно-методического комплекта являются:

- использование во всех учебных дисциплинах одного и того же метода усвоения. Этим методом является решение детьми системы учебных задач;
- формирование теоретического сознания и мышления;
- передача детям не столько знаний, сколько способов умственных действий;
- воспроизведение в учебной деятельности детей логики научного познания;
- содержательное обобщение как способ постижения предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития.

Основные положения методик обучения отдельным дисциплинам.

Русский язык:

• задача начального обучения русскому (родному) языку – формирование у детей умений читать и писать, а также различных речевых (коммуникативных) умений;

• в условиях УМК учебный курс призван обеспечить выделение, анализ, содержательное обобщение и последующую конкретизацию объективных оснований действий чтения, письма;

• предметом освоения в программе является фонематический принцип письма, который вводит детей в теорию родного языка. В программе русского языка выделены система понятий, раскрывающая содержание фонематического принципа письма, и опирающиеся на эти понятия способы осуществления орфографического действия;

• сущность ведущего принципа русского письма раскрывается в связи с осознанием учащимися ряда существенных для языка отношений между звуковой оболочкой слова и его лексическим значением, а также между звуковой оболочкой слова и его буквенной записью;

• в первых трех классах в центре внимания учащихся находятся способы решения орфографических задач, а лингвистические понятия выступают лишь основанием этих способов. В четвертом классе на первый план выступают лингвистические понятия, введение которых способствует формированию у учащихся общих способов лингвистического анализа.

Математика:

• основным содержанием курса является формирование понятия натурального числа, которое является стержневым для всей школьной математики. Генетически исходным отношением является отношение величин;

• курс математики может быть представлен как последовательность стратегических учебных задач: формирование понятия величины, раскрытие отношения величин как всеобщей формы числа; последовательное введение различных частных видов чисел как конкретизация общего отношения величин в определенных условиях, построение обобщенных способов действий с числами;

• в курсе отсутствуют концентры, характерные для традиционных программ начального обучения математике;

• особое место в курсе отведено текстовым задачам. Основная цель их изучения – формирование рациональных способов анализа текстов и моделирования условий решения текстовых задач с помощью специальных знаково-символических средств.

Литературное чтение:

• цель курса – воспитать эстетически развитого читателя, способного понимать художественный текст и авторскую позицию, порождать собственное суждение о произведении и отраженных в нем жизненных явлениях;

• основные задачи курса: помочь школьнику увидеть внутренний мир героев глазами автора; выработать свою точку зрения на то, что изображает и выражает автор, согласиться с ним или вступить в спор и увидеть условный мир произведения своими глазами – глазами читателя; формирование литературного творчества младшего школьника («от маленького писателя к большому читателю»);

• основные методические приемы, используемые в программе по литературному чтению, группируются в следующих плоскостях: становление позиций «читателя», «автора», «публициста», работа в позиции «теоретика».

Окружающий мир:

• основной задачей курса является формирование основ научного мышления ребенка в области природы и социума, а также первоначальное знакомство ребенка с методами естественных и социальных наук;

• в основе построения программы лежит принцип отбора тем, наиболее актуальных для развития мышления и сознания ребенка

этого возраста, а основой объединения знаний из двух областей (естествознания и обществознания) является логика развертывания знаний по естествознанию, поскольку в этом блоке выстроена систематическая последовательность учебных задач, обеспечивающая формирование основ научного мышления младшего школьника;

• курс основывается на следующих принципах: естественно-научное знание представляет собой совокупность фактов, теорий, объясняющих факты, и научного метода, позволяющего получить факты и строить объяснительные модели; предметом изучения является не картина мира, а сами способы построения этой картины, способы получения знаний о природе; основным методом обучения является решение детьми системы учебных задач; в курсе «Окружающий мир» основной учебной задачей является открытие эксперимента как способа проверки выдвинутых предположений.

В ходе освоения умений учебной деятельности у младшего школьника развивается и совершенствуется способность осуществлять действия во внутреннем и внешнем плане, переходить от умственных действий к практическим и обратно.

Ученика, обучавшегося по этому комплекту, отличает теоретичность суждений, гибкость мышления, умение применять знания в новых ситуациях, организовывать и участвовать в обсуждениях.

*Учебный комплект «Гармония» (научный руководитель Н.Б. Истомина).*

Ведущей идеей комплекта, по мнению авторов, является учебная деятельность младших школьников, ее способы (постановка и решение учебной задачи, самоконтроль, самооценка, продуктивное общение), обеспечивающие комфортные условия развития ребенка в процессе усвоения знаний, умений и навыков, соответствующих требованиям стандарта.

Первой особенностью комплекта «Гармония» является стремление преодолеть объективно сложившееся разделение традиционной и развивающих систем обучения на основе органичного соединения положений традиционной методики и новых подходов к решению методических проблем. Вторая особенность заключается в том, что в нем нашли методическое воплощение основные направления модернизации школьного образования (гуманизация, дифференциация, деятельностный и личностно-ориентированный подход к процессу обучения).

Еще одной особенностью является утверждение, что каждый учебный предмет является источником интеллектуального и эмоционального развития ребенка, его познавательных интересов, умения общаться со взрослыми и сверстниками, возможно полно выражать свои мысли.

Реализованные в учебниках методические подходы создают условия для понимания ребенком изучаемых вопросов, для гармоничных отношений педагога с учеником и детей друг с другом, обеспечивают ситуации успеха за счет мер по целенаправленному преодолению трудностей обучения.

Среди этих мер авторы учебников отмечают:

- ориентировку учебных курсов на формирование у младших школьников общих способов действий и усвоение понятий;
- формирование у младших школьников причинно-следственных связей, закономерностей и зависимостей;
- использование в учебном процессе различных способов, средств и форм организации учебной работы; включение в учебные курсы систем заданий, которые учитывают одновременно особенности содержания учебного предмета и психологические характеристики возраста, баланс между логикой и интуицией, словом и наглядным образом, осознанным и подсознательным, догадкой и рассуждением.

Также специфика содержания учебных предметов находит отражение в методике обучения.

Комплект обеспечивает: целенаправленное формирование приемов умственной деятельности; приоритет самостоятельной деятельности учащихся при усвоении содержания; понимание ребенком изучаемых вопросов; условия гармоничного отношения в системах «учитель – ученик», «ученик – ученики»; деятельность каждого ученика в ситуации успеха.

Основные положения методик обучения отдельным дисциплинам.

Русский язык:

• создание условий для осознания ребенком себя как языковой личности, формирование у него уважения к языку и к себе как к его носителю. Направленность учебной работы на становление (совершенствование) всех видов речевой деятельности: говорения, слушания, письма, чтения. Вопросам речевой культуры посвящены специальные темы курса;

• непрерывное движение ребенка от практического пользования языком к «открытию» его устройства и осознанному владению им. Изучение языка сопровождается работой над культурой устной и письменной речи младших школьников;

• развитие лингвистического мышления и языковой интуиции, природного чувства слова и интереса к изучению языка. Системное развитие орфографической зоркости и орфографического самоконтроля у младших школьников.

Математика:

• умения и навыки, которые необходимы для овладения умениями выполнять этот вид учебных заданий. Основное внимание уделяется формированию у школьников умения читать текстовые задачи, усваивать конкретный смысл действий сложения и вычитания, приобретать опыт в соотнесении предметных, словесных, схематических и символических моделей;

• учет особенностей возраста детей. В учебник включены диалоги, которые привлекают учеников к обсуждению, делают их активными участниками учебного процесса, учат сотрудничать.

Литературное чтение:

• общая логика расположения литературного материала и ее соответствие ведущим учебным задачам по курсу представляется следующими направлениями: наработка технической базы чтения (2-й класс); накопление литературных, идейно-тематических и жанровых представлений (3-й класс); литературное развитие учащихся на основе упорядочивания литературных впечатлений в рамках видо-жанровых особенностей (4-й класс);

• центральная линия курса – формирование навыка чтения и умений работать с текстом;

• литературное образование младших школьников достигается благодаря соответствующим вопросам и заданиям к текстам, а также в силу систематизации учебного материала по принципу принадлежности к тому или иному виду, роду, жанру литературы;

• упорядоченное накопление литературных представлений (когда в каждый раздел учебника включены произведения одного литературного жанра) позволяет педагогу научить детей выбирать адекватный способ чтения и соответствующие особенностям текстов творческие и практические виды работ и является непременным условием последующих литературных обобщений;

• особое внимание уделяется соблюдению преемственности литературного развития и образования учащихся начального и среднего звена школы.

Окружающий мир:

• группировка учебного материала по трем стержневым линиям изучения окружающего мира: окружающий мир многогранен, интересен и все время изменяется – наблюдай его, интересуйся тем, каким он был; опыт человечества и твоих предков богат и пригодится тебе в жизни – уважай и изучай его; природа жизненно необходима тебе и ранима – знай об этом и береги ее красоту и гармонию;

• последовательное развитие представлений учащихся об окружающем мире: о многообразии объектов природы (1-й и 2-й классы); об их изменчивости (3-й класс); дополнение о пространстве и времени (4-й класс).

В процессе обучения по УМК «Гармония» у младшего школьника целенаправленно и систематически формируются приемы умственной деятельности: анализ и синтез, сравнение, классификация, аналогия и обобщение. Учебная деятельность сочетается с коммуникативной.

*Учебный комплект «Школа 2000...» – «Школа 2100» (научный руководитель Л.Г. Петерсон, А.А. Леонтьев)* [7].

Учебно-методический комплект разработан на основе следующих групп принципов:

• личностно-ориентированные (адаптивность, развитие психологической комфортности);

• культурноориентированные (картины мира, целостности содержания, систематичности, смыслового отношения к миру, ориентировочной функции знаний, опоры на культуру как мировоззрение и культурный стереотип);

• деятельностно-ориентированные (обучения деятельности, управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации, перехода от совместной учебно-познавательной деятельности к самостоятельной деятельности ученика – зоны ближайшего развития, опоры на предшествующее спонтанное развитие, формирования потребности в творчестве и умений творчества).

Особенностями УМК, по мнению авторов-разработчиков, являются следующие:

• единое методологическое, методическое, дидактическое и психологическое пространство;

• максимальный учет психологических особенностей определенного школьного возраста и личностных особенностей каждого ученика;

• формирование у школьника целостной картины мира;

• интеграция предметов не формально (под одну обложку), а через общие содержательные линии и показ межпредметных связей, специфических для предмета и общих для всех предметов;

• «выучивание» ученика до необходимого уровня без использования дополнительных материалов «со стороны» даже в руках начинающего учителя;

• полная обеспеченность не только методическими и дидактическими материалами, но и разными видами контролей и тестов по отслеживанию динамики обученности;

• открывает возможности изменения форм организации урока: от фронтальной до работы малыми группами и смешанных форм;

• максимальное использование всего предыдущего педагогического и методического опыта учителя в новом образовательном алгоритме;

• реализация единой языковой концепции, т.е. внутреннее единство курсов обучения грамоте, чтению, русскому языку, иностранному языку (со 2-го класса) и литературному чтению;

• реализация новой научной концепции формирования гражданственности и патриотизма;

• делает обучение максимально комфортным, а следовательно, – предохраняет от перегрузок;

Основные положения методик обучения отдельным дисциплинам.

Русский язык:

• реализация единой языковой концепции (внутреннее единство курсов обучения грамоте, чтению, русскому языку, иностранному языку и литературному чтению); раскрытие воспитательного потенциала родного языка;

• ведущая особенность программ грамоты и русского языка заключается в учете основных содержательно-методических линий развития детей средствами этих предметов:

• овладение грамотой и на ее базе – основами функциональной грамотности;

• овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи (устная разговорная и учебно-научная речь, письменная разговорная речь);

• овладение орфографией и пунктуацией;

• овладение навыками и умениями анализа текста;

• приобретение и систематизация знаний о языке;

• развитие у детей чувства языка;

• работа по орфографии строится на основе понятий «орфограмма» и «орфографическое правило» с опорой на опознавательные признаки орфограмм, условия их выбора, умение видеть состав слова;

• в курсе усилено внимание к синтаксису и пунктуации как основе письменной речи, увеличен объем изучаемого материала.

Математика:

• курс обеспечивает разноуровневое обучение на основе принципа минимакса: содержание образования предлагается на творческом уровне (уровне максимума), а административный контроль его усвоения – на уровне стандарта (минимума);

• предусматривает возможность построения индивидуальной образовательной траектории для каждого ученика, в том числе и для более подготовленного;

• основные содержательно-методические линии: числовая, геометрическая, алгебраическая, функциональная, комбинаторная, логическая, линия моделирования (текстовых задач);

• технология урока и система дидактических принципов, разработанные в программе «Школа 2000... », помогают учителю организовать самостоятельную учебно-познавательную деятельность детей.

Литературное чтение:

• курс обучения чтению и начальное литературное образование представляет собой систему литературного чтения: 1-й класс – детская литература; 2-й класс – фольклор, сказки, литературные сказки; 3-й класс – литература детская и «взрослая», рекомендации для детского чтения; 4-й класс – систематический курс детской литературы от первых детских писателей до наших дней;

• курс нацелен на формирование у обучающихся интереса к чтению на основе самого чтения через интересные и соответствующие возрасту литературные тексты.

Окружающий мир:

• главная задача курса – формирование элементарной целостной научной картины мира, позволяющей систематизировать и упорядочить опыт младшего школьника, – реализуется через идею, что в век информации дети получают вместо непосредственного опыта жизни преимущественно опосредованный «опыт чужой жизни из телевизора». С одной стороны, такие дети обладают высокой информированностью, с другой — имеют неупорядоченные представления о самых простейших явлениях окружающего мира. Другими словами, на самом важном этапе знакомства с миром, когда учебная деятельность становится ведущей, у ребенка складывается вместо стройной системы взглядов мозаика отдельных, не связанных друг с другом фактов и заблуждений;

• благодаря четкому двухуровневому характеру построения содержания курса важнейшие понятия (минимум) многократно используются, связывая содержание всех тем, а необязательные сведения (максимум) запоминаются лишь теми учениками, у которых возникают вопросы по определенной теме (самостоятельный выбор учащимися);

• фундаментом курса является экологическое образование, знакомство детей с фундаментальной причиной устойчивого существования природы – круговоротом веществ;

• отличительная черта курса – серьезное и продолжительное знакомство школьников с географической картой, так как, по мнению авторов, решение стоящих перед человечеством глобальных проблем требует средств, с помощью которых можно отобразить все разнообразие условий на Земле.

В процессе обучения по УМК «Школа 2000... » – «Школа 2100» в соответствии с деятельностным подходом реализуется задача формирования функционально грамотной личности. На разном предметном содержании школьник учится получать новые знания, искать ответы на возникающие у него вопросы.

Авторы отмечают, что ученика, обучавшегося по этому комплекту, отличают способность принимать решения и отвечать за них; участвовать в творческом поиске, быть толерантным миру.

*Особенности учебно-методического комплекта «Школа России» (под редакцией А.А. Плешакова).*

Учебно-методический комплект объединил авторов учебных и методических пособий, разделяющих традиционные взгляды на начальное образование. Приоритетным вектором развития УМК является его соответствие запросам времени в сочетании с сохранением лучших традиций российского образования, что соответствует важнейшей методологической составляющей ФГОС.

Существенной особенностью всего УМК «Школа России» является направленность на формирование у учащихся универсальных учебных действий как основы умения учиться, на включение детей в учебную деятельность при изучении всех школьных предметов.

Главный принцип модернизации учебников УМК «Школа России» – усиление ориентирования учебного материала, способ его представления, методов обучения на максимальное включение в учебную деятельность и реализацию идеологической основы ФГОС – Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Главная идея комплекта – стать школой духовно-нравственного и обстоятельного образовательного развития. Средствами разных учебных предметов в детях воспитывается любовь к Отечеству, своему народу, его языкам, самобытным обычаям и традициям, к государственным символам Российской Федерации.

Основными направлениями доработки учебников являются:

- введение специальных заданий для формирования умения школьников самостоятельно формулировать учебную задачу к изучаемой теме, конкретному уроку;
- увеличение заданий и вопросов воспитывающего и занимательного характера, в том числе заданий для работы в парах или группах, инициирующих деятельность младшего школьника, акцентирующих внимание ученика на собственное аргументированное суждение, раскрывающих связи учебного материала с реальной действительностью и другими школьными предметами на основе формирования универсальных учебных действий;
- внесение изменений в задания для формирования мотивации обучения, контрольно-оценочной деятельности младших школьников; задания на поиск и отбор информации, освоение компьютерной грамотности;

- включение в учебники рубрик: «Наши проекты», «Выскажи свое мнение», «Что узнали», «Чему научились», «Проверим свои достижения». Средства обучения для ученика (учебники и тетради) совершенствуются и дополняются, предлагая учителю новые формы, методы и приемы обучения (задания для дифференцированной работы, упражнения логического характера, темы и вопросы для ознакомительного изучения, циклы заданий и упражнений для осуществления оценки и контроля, самооценки и самоконтроля).

Учебники УМК «Школа России» доработаны таким образом, что их предметное содержание, методическое сопровождение направлены на достижение результатов освоения ООП начального общего образования и способствуют:

- реализации идеологической основы ФГОС – Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России;
- организации учебной деятельности учащихся на основе системно-деятельностного подхода;
- достижению личностных, метапредметных и предметных результатов освоения ООП посредством формирования универсальных учебных действий как основы умения учиться.

Структурно УМК «Школа России» представляет собой целостную и сконструированную на основе единых методологических и методических принципов информационно-образовательную среду (ИОС) для начальной школы. Как современную ИОС «Школу России» характеризует ее ядро, в которое входят учебники и мощная методическая оболочка: рабочие и творческие тетради, словари, дидактические материалы, книги для чтения и другие методические пособия по всем предметным областям учебного плана ФГОС.

В рабочих программах реализован современный подход к тематическому планированию, отражающий не только логику развертывания учебного материала и логику формирования универсальных учебных действий, но и те виды учебной деятельности, которые наиболее эффективны для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов.

Другая отличительная черта УМК «Школа России», обеспечивающая ему статус информационно-образовательной среды, – специально разработанная система навигации, позволяющая ученику ориентироваться как внутри УМК, так и выходить за его рамки в поисках других источников информации.

*Особенности учебно-методического комплекта «Классическая начальная школа».*

Дидактическую основу учебных пособий составляют классические принципы дидактики, при этом авторы строят комплект с учетом современных тенденций развития образования. Особенностью этой модели обучения является органическое соединение традиционной методики с последними достижениями современной психологии и новейшими подходами к решению методических проблем. Предложенные учебные курсы опираются на педагогику сотрудничества. Технология обучения в совместной деятельности нацелена на решение следующих задач: помочь младшему школьнику наиболее полно реализовать свой потенциал, раскрыть свою индивидуальность. УМК ориентирован на создание благоприятных условий для развертывания учебной деятельности ученика, развития его мыслительных операций. В процессе учения школьник получает знания не в готовом виде, а либо в ходе совместной деятельности (с другими учениками и учителем в качестве организатора ученического взаимодействия), либо самостоятельно.

Знания, умения и навыки в данной концепции понимаются и как изначально стартовый ресурс для реализации учебной деятельности, и как ее результат, т.е. качественно новый уровень их сформированности и обобщенности. В учебной деятельности младших школьников наряду со знаниями важная роль отводится действиям, навыкам и умениям. Они не являются самоцелью в процессе обучения: умения и навыки становятся средством развития личности. Авторы комплекта считают, что движущей силой учения является радость творчества, ощущения своих учебных достижений, приращения знаний и уверенности в себе. Каждый ребенок должен реализовать свое «Я»;каждый ребенок должен иметь возможность содержательного общения со сверстником и взрослым, находящимися в «в зоне ближайшего развития», иметь собственную точку зрения, уметь аргументировать и, если нужно, отстаивать ее.

В комплекте воплощены основные направления модернизации школьного образования: гуманизация, дифференциация, деятельностный и личностно-ориентированный подходы к процессу обучения.

*«Перспективная начальная школа» (научный руководитель Н.А. Чуракова).* Уникальность УМК «Перспектива» заключается в том, что он разрабатывался параллельно с Федеральным государст-

венным образовательным стандартом начального общего образования. Дидактической основой учебно-методического комплекса «Перспектива» является дидактическая система деятельностного метода (Л.Г. Петерсон), синтезирующая на основе методологического системно-деятельного подхода неконфликтующие между собой идеи из современных концепций развивающего образования с позиций преемственности научных взглядов с традиционной школой.

Особенность курса русского языка в УМК «Перспектива» – целостный взгляд на язык, который обеспечивает изучение системы языка (его фонетических, лексических и грамматических аспектов), речевой деятельности и текста как речевого произведения. Изучение слова и предложения как двухсторонних единиц языка проводится на структурно-образных моделях, в коммуникативно-речевых ситуациях и текстах различной стилистической направленности, что значительно повышает интерес к языку и речи, способствует осознанному изучению грамматики и орфографии.

В учебниках представлены задания на формирование универсальных учебных действий, особенно коммуникативных.

Основная задача УМК «Литературное чтение» – формирование личности младшего школьника через восприятие и осознание культурно-исторического наследия. Для этого в учебнике используются тексты классической и современной литературы, фольклорные произведения разных народов.

Обучение строится на коммуникативно-познавательной основе.

Рубрики «Самостоятельное чтение», «Маленькие и большие секреты страны Литературии» предлагают различные формы работы с литературным произведением, систематизируют знания и обогащают практический опыт ребенка.

Особенности курса математики в учебно-методическом комплексе «Перспектива»:

Содержание материала в учебниках ориентировано на развитие числовой грамотности учащихся, формирование вычислительных навыков на основе рациональных способов действий, а также способствует формированию у младших школьников умений наблюдать, сравнивать, обобщать, находить простейшие закономерности, позволяет им освоить эвристические приемы рассуждения, развивает речевую культуру как важнейший компонент мысли-

тельной деятельности и позволяет расширить представления об окружающем мире средствами математики. Предлагаемые авторами практические задания способствуют формированию математических знаний и умений, позволяющих применять их учащимися в различных жизненных ситуациях. Учебники содержат задания разного уровня сложности, что позволяет учителю дифференцировать учебный процесс.

Особенности курса «Окружающий мир».

Ведущей идей курса является идея единства мира природы и мира культуры. Окружающий мир рассматривается как природно-культурное целое, человек – как часть природы, создатель культуры и ее продукт. Главные подходы к освоению предмета: коммуникативно-деятельный, культурно-исторический, духовно-ориентированный.

*«Планета знаний» (под редакцией И.А. Петровой).*

Целью комплекта является создание образовательного пространства, в котором младший школьник выступает как субъект, обладающий правом выбора вида и форм учебной работы, партнера, средств и пр. Образовательное пространство УМК обеспечивает формирование, развитие и сохранение у учащихся интереса к учебной деятельности; интеллектуальное, эмоционально-ценностное, социально-личностное, познавательное, эстетическое развитие и саморазвитие ребенка; создание условий для проявления им самостоятельности и творческих способностей; сохранение и укрепление физического и психического здоровья детей путем построения для каждого ученика своей траектории усвоения учебного материала. Содержание учебных предметов помогает ребенку воссоздавать и удерживать целостность картины мира, обеспечивает осознание им разнообразных связей между объектами и явлениями, формирует умение видеть один и тот же предмет с разных сторон. Одна из ведущих особенностей этого комплекта заключается в его целостности: единстве структуры учебников по всем классам и предметам; единстве сквозных линий типовых заданий; единстве подходов к организации учебной и внеучебной деятельности.

## 4.5. Метод как форма теоретического и практического освоения учебного материала, исходящего из задач образования, воспитания и развития младшего школьника

Поиск ответа на традиционный дидактический вопрос «Как учить?» выводит на категорию методов обучения. В методе обучения находят отражение объективные закономерности, цели, содержание, принципы, формы обучения. Диалектика связи метода с другими категориями дидактики взаимообратная: будучи производными от целей, содержания, форм обучения, методы в то же время оказывают обратное и очень заметное влияние на становление и развитие этих категорий.

В последние годы усиливается внимание к проблеме методов в связи с введением ФГОС, вариативных программ и учебников.

Методологический анализ сущности методов обучения в дидактике выявляет их соответствие методам познания. Методы обучения отражают диалектический метод в его разностороннем проявлении.

Метод обучения проявляется при оперировании источниками познания, логикой познания (приемы умственной деятельности), видами психических процессов (уровни познавательной активности и самостоятельности).

Методы обучения – сложнейший компонент учебного процесса, обслуживающий все стороны деятельности учителя и учащихся, устанавливающий множественные связи и зависимости в них. Условно в методах обучения можно выделить ряд аспектов: гносеологический, логико-содержательный, психологический, педагогический.

Гносеологический аспект – соответствие познавательной деятельности учащихся в постижении истины закономерностям познания: взаимопереходы образного, понятийного и практического, эмоционального и рационального, чувственного и логического, дедуктивного и индуктивного процессов познания школьника.

Логико-содержательный – предметное содержание учебного процесса, логика расположения учебного материала, ведущие идеи, доказательства, аргументы, факты и выводы.

Психологический – психологические стороны обучения, активное состояние познавательных процессов, их продуктивность, связи между интеллектуальными и эмоциональными, речевыми и сенсорными процессами.

Педагогический – общие цели и конкретные задачи учебных действий, организация продуктивного процесса познавательной деятельности учащихся в целях их обучения, развития и воспитания [63, с. 23].

Следовательно, методы обучения следует рассматривать многоаспектно. Гносеологический (гностический), логико-содержательный, психологический и собственно педагогический аспекты методов обучения отражают разносторонние подходы к их характеристике с учетом конкретных условий

Вместе с тем нет общепринятой дефиниции понятия «методы обучения» и тем более общепризнанной их классификации. Анализируя проблему методов обучения, следует учитывать самое общее определение метода. В философской энциклопедии он определяется так: «Метод – форма практического и теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей движения изучаемого объекта» [63, с. 40].

Метод – это способ деятельности, способ практических и теоретических действий. Под методами обучения понимаются способы взаимосвязанной деятельности учителя и учеников, направленные на решение комплекса учебно-воспитательных задач [4].

Представляется правомерным использование и такого определения: методы обучения – упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижения целей образования, использующих возможности и особенности его содержания, опирающихся на психологические данные возрастного и индивидуального развития учащихся, обеспечивающих их активную познавательную и практическую деятельность, реализацию всех функций обучения. Эта деятельность проявляется в использовании источников познания, логических приемов, видов познавательной самостоятельности учащихся и способов управления познавательным процессом учителем. Таким образом, каждый метод обучения имеет сложную структуру, детерминирован, прежде всего, целями и содержанием образования, а также характером познавательной деятельности учащихся.

В чем же состоит назначение методов обучения, каковы их функции? Они помогают предъявлять учащимся содержание новых знаний, вооружать различными способами действий, общаться с учениками, формировать мировоззрение школьников.

И.Т. Огородников выделяет следующие функции методов обучения:

- функция информации или преподавания, включающая в себя изложение и объяснение знаний учителем;
- функция обучения учащихся практическим умениям и навыкам;
- функция руководства учителем познавательной деятельностью учащихся;
- развивающая функция, которая выражается и в последовательном развитии качества знаний ученика, и в постоянном усложнении и развитии его умений, операций и способов деятельности, и в обогащении его познавательных процессов – внутреннего выражения его учебных действий.

Трудным и нерешенным вопросом остается классификация методов. Многообразие классификационных систем обусловлено различными подходами к выбору их обоснования.

Наиболее распространенными являются следующие классификации методов обучения [4]:

- по источникам передачи информации: словесные, наглядные, практические (С.И. Перовский, Е.Я. Голант);
- по дидактическим целям и дидактическим задачам, реализуемым на данном этапе обучения: методы приобретения знаний, формирования умений и навыков; применения знаний, закрепления, проверки знаний, умений, навыков (М.А. Данилов, Б.П. Есипов);
- по уровням самостоятельной активности учащихся: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов);
- по способам деятельности: методы организации и осуществления учебных действий; методы стимулирования учебной деятельности, методы контроля и самоконтроля (Ю.К. Бабанский). В этой группе методов обучения при стремлении к целостному подходу необходимо выделить следующие подгруппы: методы организации и осуществления чувственного восприятия учебной информации; организации и осуществления мыслительной деятельности индуктивного и дедуктивного, репродуктивного и поискового характера; управляемой и самоуправляемой учебно-практической деятельности. Важно выделить подгруппы методов, направленных

на формирование интереса к учению, и методов, ориентирующихся в первую очередь на развитие ответственности в учении.

В группе методов контроля и самоконтроля необходимо выделить методы устного, письменного и практического контроля, так как при этом будут охвачены основные способы получения информации об уровне подготовленности школьников.

Указанный состав групп и подгрупп методов обучения не только достаточно полно охватывает основные структурные элементы деятельности, но позволяет целостно подойти к решению задач развития чувственного восприятия, теоретического и эмпирического мышления личности, навыков практической деятельности, репродуктивного и поискового овладения знаниями, формирования мотивов учения, умения управлять своей деятельностью. Это создает реальные возможности для прочного овладения знаниями, практическими умениями специального и общеучебного характера.

Каждая группа методов реализует определенную функцию в целостном процессе обучения, без которой невозможно обеспечить его оптимальное функционирование. Между выделенными группами методов существует тесная связь. В любом акте обучающей деятельности всегда сочетаются несколько методов, они как бы взаимопроникают друг в друга, характеризуя с разных сторон одно и то же взаимодействие педагогов и учащихся, так как не существует методов обучения вне целесообразной, содержательной деятельности. Нельзя сказать, что в данный момент применяется только словесный, или только поисковый, или только дедуктивный метод. Реально эти методы комплексно сочетаются в конкретном акте обучения. И если все-таки говорится о применении в данный момент определенного метода, то это означает, что он решает доминирующую дидактическую задачу данного этапа обучения. Например, когда главной задачей с учетом возможностей содержания является формирование навыков учебно-познавательной деятельности, развитие самостоятельности в учении, то применяются поисковые методы, которые реализуются с помощью других методов. В другой ситуации, когда решается задача развития наглядных представлений, зрительных восприятий или активизации учебно-познавательной деятельности, на первый план выходит наглядный метод обучения.

Рассказ, беседа, демонстрация, работа с книгой и другие традиционно выделяемые методы обучения всегда должны иметь за-

ранее планируемое конкретное целевое и предметное наполнение, определяющее уровень самостоятельности в деятельности обучаемого и конкретную разновидность использования данного метода. Так, рассказ при изучении нового материала может быть средством систематизации, интерпретации и обобщения, средством ознакомления со способами преобразования и т.д. Рассказ воспроизводящего (репродуктивного) характера ближе по своей методической природе к воспроизводящей беседе (несмотря на различие внешней формы деятельности педагога и учеников), нежели к рассуждающему, проблемному изложению.

Если проанализировать систему методов по этапам обучения, то репродуктивные методы служат разрешению противоречия между внешним образцом деятельности и овладением способом его воспроизведения; эвристические (частично-поисковые) помогают достигнуть единства между воспроизведением по образцу и реконструкцией, между усвоением готового и поиском; продуктивные (исследовательские) способствуют разрешению противоречий между ранее известными и новыми (нетривиальными) путями решения, между интуитивным усмотрением результата и его логическим обоснованием, между представлением о результате и незнанием путей его получения и т.д.

Такое диалектическое представление о применении методов обучения позволяет сочетать в единой классификации многие методы обучения, не допускает изолированного рассмотрения каждого из них.

Как же правильно выбрать учителю методы обучения для конкретного этапа обучения, конкретного урока? Чем должен руководствоваться учитель при этом? Критерии оптимального выбора метода обучения были разработаны Ю.К. Бабанским [4].

Первым из таких критериев выбора методов является их максимальная направленность на решение поставленных задач обучения и развития школьников. Реализуется этот критерий путем сравнительной оценки возможностей различных методов в решении данного круга задач.

Например, словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед учащимися проблемы, указать пути их решения. Они способствуют развитию абстрактного мышления школьников. Однако одностороннее использование словесных методов затрудняет усвоение ма-

териала, особенно для учащихся с наглядно-образной и моторной памятью, с наглядно-образным типом мышления. Недостаточно способствуют эти методы развитию умений и навыков обучаемых.

Наглядные методы, повышая эффективность обучения (особенно лиц с более ярко выраженным наглядно-образным характером восприятия информации), возбуждая интерес к учению при чрезмерном применении их, сдерживают развитие абстрактного мышления обучаемых, их воображения и абстрагирования, а также их речи, умения связно излагать мысли.

Неоспорима положительная роль практических методов обучения, особенно в формировании практических умений и навыков. Но вместе с тем эти методы также не могут решить всего круга задач обучения, не обеспечивая систематического усвоения теоретических знаний, абстрактного мышления.

Вторым критерием выбора методов является их соответствие специфике содержания обучения. Важность учета этого критерия очевидна, потому что метод определяют еще и как форму движения содержания. Одно содержание может быть лучше раскрыто с помощью индуктивного, другое – дедуктивного метода; одно может позволить поисковое изучение его, другое окажется недоступным для применения такого метода.

Критерием выбора методов является также соответствие их избранным формам организации учебного процесса, так как различные уроки, а также общеклассные, групповые, индивидуальные формы работы требуют различных методов обучения.

Следующий критерий выбора методов обучения – это соответствие их реальным учебным возможностям учащихся, под которыми понимается единство внутренних и внешних условий для успешной учебной деятельности (подготовленность учащихся к поисковой деятельности, подготовленность учащихся к самостоятельной работе, предшествующая теоретическая и практическая подготовка, типичные пробелы в знаниях).

Высокий уровень подготовленности учащихся потребует некоторого увеличения доли самостоятельной работы с учебным материалом, а также уменьшения роли наглядных методов обучения. Наоборот, в классе с пониженным уровнем подготовленности потребуется принципиально иная тактика выборов методов, здесь будет превалировать метод беседы, объяснения, наглядность, несколько уменьшена доля самостоятельной работы.

Педагогу надо учесть критерий соответствия выбора методов обучения своим возможностям по их использованию. Он должен знать, что методы обучения обладают компенсаторными возможностями: одной и той же дидактической цели можно достичь, применяя различные их сочетания.

При выборе методов необходимо знать, как методы обучения связаны с задачами урока, ведь каждая задача наилучшим образом решается не любыми, а совершенно конкретными методами или их сочетанием.

Вполне очевидно, что эффективность применения методов может оцениваться по тому, «как быстро и верно соображает ученик, как полно он улавливает то, что происходит или произошло вокруг него, как он схватывает отношения причины и следствия, насколько ученик способен осваивать основы наук, превращать полученные знания в личные убеждения» [63, с. 8].

Своеобразие методов обучения состоит в том, что познание ученика совершается не непосредственно при помощи данного метода, а опосредованно, через деятельность учителя, который вызывает необходимые действия учащихся и те внутренние процессы, которые с ними сопряжены. При этом отдельно взятый от общей системы метод обучения не обеспечивает достаточно плодотворной познавательной деятельности, которая требует комплекса необходимых методических средств и приемов.

В структуре познания школьника методы обучения выступают по-разному, поэтому важно использовать не только различные методы, но и в единстве их многообразия.

Процедура выбора метода обучения и конструирования конкретных методических вариантов изучения материала содержит следующие компоненты:

1. Анализ содержания изучаемого материала, который проводится в разных аспектах. Определяется специфика изучаемого материала как элемента содержания образования (знания, типовые навыки и умения, опыт творчества). Каждому элементу содержания образования соответствуют определенные виды деятельности по их усвоению, а, следовательно, и определенные группы методов обучения.

2. Выявляется характер логической структуры и психологическая природа изучаемого (логически-доказательный, эмоционально-образный, конкретно-действенный характер материала).

3. Определяется степень новизны изучаемого материала для учащихся и возможная степень их самостоятельности при овладении материалом.

Одним из ведущих критериев отбора методов обучения выступает усложнение характера деятельности обучающихся и постепенное повышение их самостоятельности. Однако при изучении каждого принципиально нового вопроса, темы, раздела необходимо возвращаться к более элементарным по сложности уровням применения методов, ибо новизна повышает трудность овладения ими.

В накоплении знаний, как известно, основную роль играет сообщение знаний по самым различным каналам. Словесные методы требуют от учащихся высокой культуры слушания и, соответственно, для формирования у них целого ряда интеллектуальных умений, очень существенных для характеристики умственного развития, эти методы незаменимы, когда знания даются школьникам в порядке общего ознакомления, а не для того, чтобы они их воспроизводили.

Например, метод объяснения обычно определяется как такой способ обучения, с помощью которого сам учитель раскрывает отдельные сложные вопросы, используя в этих целях известные школьникам знания. При таком определении игнорируются существенные признаки объяснения как функции науки и как метода обучения, ибо объяснение является основным логическим аппаратом раскрытия сущности явлений на уровне теоретических способов мышления; оно может быть не только дедуктивным, но и индуктивным; наконец, учитель должен не только сам объяснять, но и в процессе объяснения формировать соответствующее умение у учащихся.

Под объяснением надо понимать такой способ обучения, при котором учащиеся в процессе взаимосвязанной деятельности раскрывают сущность фактов и законов, применяя логические правила объяснения и доступные методы теоретического познания.

Можно говорить о четырех параметрах, определяющих логические и дидактические условия применения метода объяснения: логический метод объяснения, обусловливаемый соотношением индукции и дедукции; тип объяснения; уровни переноса и эвристические виды объяснения; уровни самостоятельности школьников при объяснении.

Первые два параметра являются логико-гносеологическими, а два последующих – дидактическими аспектами метода объяснения.

Педагогический аспект этого метода связан с демонстрацией учителем логики объяснения, управлением деятельностью учащихся [63, с. 48].

Решающее влияние на структуру методов оказывает содержание обучения.

Если, например, ставится цель восприятия и осознания учащимися сложного и малознакомого материала, объяснительно-иллюстративный метод имеет простую структуру: постановка цели (задачи) – сообщение плана изложения – устное изложение в сопровождении иллюстрацией (и соответственно восприятие и запоминание его учащимися) – контроль за восприятием и коррекция знаний учащихся. Если цель урока включает развитие творческого мышления, то структура данного метода видоизменяется: учитель сочетает изложение с выполнением учащимися проблемных заданий, вносит в структуру данного методы элементы самостоятельного формулирования учащимися проблемных заданий на основе использования наглядности, опытов и др.

Таким образом, выбор классификации и структура методов обучения в значительной мере зависят от цели урока и его отдельных элементов.

Системный подход к изучению и использованию методов обучения позволяет разрабатывать комплекс методических средств, преодолеть ошибки использования «универсальных» средств обучения, сделать методы эффективными инструментами реализации образовательных, развивающих и воспитывающих целей учебного процесса.

## 4.6. Формы организации обучения в начальных классах

Если метод обучения характеризует содержательно-процессуальную сторону обучения, то организационные формы обучения являются педагогическим образованием общего плана, придающим учебному процессу определенную структуру, целесообразность и содержательно-процессуальную завершенность.

В толковом словаре В.И. Даля понятие «форма» определяется как «наружный вид», «внешнее очертание», определенный установленный порядок. В педагогической науке понятие «форма»

употребляется в двух значениях: «форма организации обучения» и «форма обучения».

В первом случае – это определенный вид учебного задания, конструкция отдельного звена процесса обучения, ограниченного рамками времени (урок, экскурсия и т.д.), характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся. Эта конструкция обучения представляет собой внутреннюю организацию содержания, которым в реальной педагогической деятельности выступает процесс взаимодействия, общения учителя с учениками при работе над определенным материалом. Таким образом, форма организации обучения предполагает «упорядочивание, налаживание, приведение в систему» взаимодействия учителя с учащимися при работе над определенным содержанием материала.

Формы организации обучения по М.И. Махмутову делятся: на индивидуальные, групповые, фронтальные, индивидуально-парные со сменным составом [44]. Обозначая эти формы организации обучения, М.И. Махмутов исходил из особенностей коммуникативного взаимодействия между учителем и учеником, а также между учениками в учебном процессе. Эта позиция была конкретизирована и получила дальнейшее обоснование в работах И.М. Чередова, В.К. Дъяченко и других методистов и дидактов [93].

Форма обучения как дидактическая категория обозначает внешнюю сторону организации учебного процесса, которая связана с количеством обучаемых, временем и местом обучения, а также порядком его осуществления.

Организация обучения преследует цель обеспечить оптимальное функционирование процесса управления учебной деятельностью со стороны учителя и предполагает конструирование конкретных форм, которые обеспечивали бы условия для эффективной учебной работы учеников под руководством учителя.

Организация учебной работы означает, что одна и та же форма обучения (например, урок) может иметь различную модификацию и структуру в зависимости от задач и методов учебной работы, организуемой учителем.

Динамичной и вариативной формой организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельностей и общения) определенного состава учителей и учащихся, включающей содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяе-

мый для решения задач образования и развития и воспитания в процессе обучения, является урок (М.И. Махмутов).

Рождение любого урока начинается с осознания и правильного, четкого определения его конечной цели – чего учитель хочет добиться; затем установления средства – что поможет учителю в достижении цели, а уж затем определения способа – как учитель будет действовать, чтобы цель была достигнута.

Введение ФГОС начального общего образования создает условия для выхода педагогов за рамки традиционного типа содержания образования, организационных форм обучения и традиционного планирования уроков и на первый план ставит сценирование уроков [71; 72]. В сценировании важным моментом является создание ситуации на уроке, где учащиеся должны актуализировать способ, который у них имеется. Общая структура сценирования такого урока следующая: учитель организует ситуацию, в которую вовлекаются учащиеся, затем строится совместное «решение» этой ситуации, и в рефлексии выделяется способ, с помощью которого произошел выход на решение. Такое сценирование уроков характерно для деятельностного подхода. Педагог, работающий в деятельностном подходе, при сценировании опирается на схему существующего в культуре способа, этапы и возрастные особенности формирования этого способа. Он продумывает, каким образом на определенном предметном материале может быть развернута деятельность учащихся, в которой непременно был бы востребован передаваемый способ. С другой стороны, учитель имеет дело с реальными детьми; следовательно, он всегда работает в условиях индивидуальной характеристики освоения способа, этапов освоения, отношения к предлагаемым видам работы в общей деятельности класса или группы. Продумывая, как эффективно построить продвижение каждого ученика или групп учащихся в освоении способа, соединяя эти разные движения в единую коллективную деятельность, используя потенциал коллектива класса для продвижения каждого, педагог с необходимостью обращается к сценированию (в отличие от планирования) как средству построения замысла и последующей организации урока. Соответственно, педагог продумывает последовательность заданий, вопросов, остановок для понимания и рефлексии, отвечая на вопрос, какой мыследеятельностный процесс он – педагог – тем самым запускает у учащихся [76, с. 3-4].

Педагог, работающий в рамках мыследеятельностного подхода, обязательно прописывает свои действия и действия учащихся. Для этого в конспекте урока в одной колонке записывает, что должен делать педагог; в другой – что должны делать учащиеся (приложение 1). Такой прием оформления сценария урока позволяет проверить свой замысел: действительно ли педагогу удается инициировать у детей использование нужного способа (конструирования, рефлексии и т.д.), кто именно (учитель или учащиеся) осуществляет реализацию способа, какую часть коллективной работы берет на себя педагог, а какую – дети.

В сценарном описании можно увидеть, кто осуществляет работу по пониманию, организации действия или построению понятия: учитель или ученик.

Педагог учится сценировать ситуацию. Он начинает отвечать на следующие вопросы: благодаря каким моим действиям дети смогут сами понять ситуацию и осуществить постановку задачи; какие примеры им надо «подбросить», чтобы осуществилась критика предлагаемых версий, а когда попросить самих учащихся предложить контрпримеры?

Педагог начинает организовывать коллективную деятельность детей, создает условия, позволяющие учащимся высказать отношение к действиям других детей, соотнести их со своими, присвоить результат коллективной работы.

Учитель играет совершенно иную роль в системе обучения, которая опирается на учебную активность поисково-исследовательского типа, то есть на учебную деятельность. Понятно, что задать образец такой деятельности принципиально невозможно: любое исследование лишается смысла, как только задан образец поиска и его результат. Организовать учебную деятельность учащихся (по крайней мере, на начальных этапах ее становления) учитель может, лишь осуществляя исследование вместе с ними. Тем самым процесс обучения впервые приобретает характер совместной деятельности обучающего и учащегося, то есть их реального сотрудничества. Поскольку ученик участвует в этой деятельности в качестве одного из ее равноправных субъектов, его действия не могут быть внешне регламентированы (например, заданным образцом, правилом и т.п.). Соответственно не поддаются регламентации и действия учителя, который призван корректировать действия учащегося в зависимости от того, как они фактически развертыва-

ются. Тем самым деятельность учителя приобретает характер творчества, которое не поддается формализации, а сам учитель оказывается таким же субъектом обучения, как и ученик. У учителя нет готовых знаний, они возникают в процессе учебной деятельности самих школьников. Осуществляя учебную деятельность, связанную с решением учебных задач, учитель с самого начала должен втягивать детей не в упражнения, не в повторение того, что было усвоено, а в размышление о том, что пока не известно. Учебная деятельность требует, чтобы педагог освоение любой предметной области школьниками строил посредством решения системы учебных задач. А решать учебную задачу – это прежде всего преобразовывать, взаимодействовать с учебным материалом в неопределенной ситуации. В свою очередь, неопределенность поиска заложена в самой природе мышления, человеческого сознания, человеческой психики. Преобразование – это ломка старого, открытие чего-то совершенно нового. А общее понятие деятельности связано с преобразованием. Учебная деятельность как частный вид деятельности также связана с преобразованием.

Преобразование – это прежде всего поиск. Поиск не имеет какой-либо законченной формы – он всегда движение в неизвестное. Поэтому постановка учебной задачи должна быть в руках учителя, понимающего, какие трудности ожидают его в этом движении в неизвестное. Он преодолевает их с помощью учащихся.

Учебная деятельность прежде всего развивает у младших школьников способность к рефлексии, позволяющей отделять известное от неизвестного и с помощью гипотез относительно неизвестного обращаться к основаниям собственного действия и действиям партнера по совместному решению новых задач. Умение спрашивать недостающую информацию, готовность к изменению сложившихся способов действия, если они вступают в противоречие с новыми фактами, критичность к действиям и мнениям – собственным и чужим, нежелание что-либо принимать на веру, независимость в оценках и самооценках, привычка искать доказательства и склонность к дискуссионным путям решения любого вопроса – есть поведенческие проявления рефлексивного развития младших школьников как субъектов учебной деятельности. Строя учебный процесс школьника, педагог должен в определенной пропорции сочетать все виды и формы деятельности в каждый конкретный момент обучения.

Среди аспектов организационных форм обучения на первый план выходит характер взаимодействия при построении обучения, поскольку единство преподавания, учения и содержания образования – это главное дидактическое отношение, которому подчинено все остальное.

В обучении происходит коммуникативная деятельность – деятельность общения между двумя субъектами главного дидактического отношения: учителем как субъектом преподавания и учениками как коллективным субъектом учения.

Идея общения в теории организационных форм обучения выражается в признании фронтальной, групповой и индивидуальной форм в качестве организационных форм обучения.

Для правильного понимания и эффективного использования фронтальной формы организации обучения важно опереться на научные данные об общении. «Оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя с учащимися в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения, препятствует возникновению психологического барьера, позволяет максимально использовать в учебном процессе личные особенности учителя» [41, с. 8].

Фронтальная форма организации обучения дает возможность учителю непосредственно управлять всем составом класса, организуя сотрудничество всех учащихся и определяя им единый темп работы. Фронтальная форма позволяет вести учащихся в одном темпе работы и к единой цели. Однако она не рассчитана на учет их индивидуальных различий. Взятый темп работы может показаться быстрым слабому ученику, но медленным – сильному ученику. Фронтальная форма учебной деятельности может быть индивидуального и коллективного характера. Фронтальная форма индивидуального характера характеризуется отсутствием взаимодействия учащихся друг с другом и контролем со стороны учителя за работой учеников над выполнением одного и того же задания.

Фронтальная форма коллективного характера – такая форма, при которой учащиеся, взаимодействуя с учителем и между собой, совместно овладевают учебным материалом, обсуждают план и ход выполнения общеклассного задания.

Групповая форма предполагает включение группы учащихся в совместное планирование работы, восприятие и уяснение информации, обсуждение, совместный поиск способа решения учебной задачи, взаимный контроль. Эта форма работы способствует свободному выражению мыслей учащихся, продуктивному обсуждению рассматриваемых проблем, повышению учебной активности, интереса к теоретическим обобщениям, критичности мышления [93]. В групповой работе школьники учатся совместной деятельности в решении познавательных задач, овладевают способами познавательной деятельности. Участвуя в общей работе, ученик остро ощущает ритм совместного поиска, разделяет успех общих достижений. Групповые формы можно разделить на кооперировано-групповые, дифференцированно-групповые.

Разновидностью групповой формы является кооперировано-групповая учебная работа. При этой организации каждая контактная группа выполняет часть общего задания класса. Особой разновидностью групповой формы обучения является дифференцированно-групповая работа. Она предполагает организацию работы групп учащихся над разными заданиями, данными им в соответствии с их реальными учебными возможностями, индивидуальными особенностями познавательной деятельности, уровнями развития творческих способностей. Она создает больше условий для проявления особенностей каждого ученика.

При парной форме учебной работы учитель управляет деятельностью сотрудничающих пар учащихся. Это совместная работа двух учащихся над выполнением общего задания или его проверкой. Это сотрудничество может осуществляться и в домашней учебной работе.

Индивидуальная форма предполагает организацию выполнения заданий каждым учеником самостоятельно, она отвечает способностям и возможностям отдельных учащихся. Индивидуальная форма предполагает такую организацию работы, при которой каждый ученик выполняет специфическое задание с учетом его учебных возможностей.

Выбор той или иной формы работы на уроке зависит от тех задач, которые ставит педагог на конкретном уроке.

Именно в этих организационных формах осуществляется главное дидактическое отношение – связь взаимодействия преподавания, учения и содержания образования.

Проблемой, возникающей перед учителем, является организация взаимодействия между участниками учебного процесса [11]. Любая поисково-исследовательская деятельность по своей природе предполагает столкновение различных точек зрения, мнений, то есть является диалогичной. Это в полной мере относится и к методу решения задач, который не может осуществляться иначе, как в форме учебного диалога. В своей практике педагоги совершают серьезные просчеты и ошибки. Например, учебный диалог нередко подменяется либо так называемой эвристической беседой, представляющей один из классических вариантов иллюстративно-объяснительного метода, либо прямым объяснением нового материала учителем. Достаточно часто педагоги подменяют понимание ситуации детьми своим собственным пониманием, так же как и постановку задачи осуществляют сами, вместо того чтобы вызвать постановку задачи у учащихся.

Понятно, что и в том и в другом случаях учебная деятельность учащихся либо существенно деформируется, либо вообще оказывается невозможной. Радикальное устранение этих недостатков возможно в практической реализации системы развивающего обучения.

Следовательно, при организации учебного процесса в классе целесообразно обеспечить такую полноту форм совместности, при которой вход в учебную деятельность станет открыт детям с самыми разными личностными ориентациями и ценностями: не только «познавателям», но и «коммуникантам», фантазерам, практикам и др. Для этого учебный процесс младшего школьника следует представить в виде сплава из разных форм сотрудничества, построенных взрослым [6]. Выбор оптимальных сочетаний форм учебной деятельности зависит от ряда критериев. К ним относятся:

1. Степень объективной сложности и субъективной трудности предстоящей учебной деятельности.
2. Уровень развития учащихся класса.
3. Деление учащихся на группы, осуществляемое на основе выявленных уровней реальных учебных возможностей, индивидуальных особенностей познавательной деятельности и уровней творческих возможностей.
4. Этап дифференциации, который учитель предполагает реализовать на данном уроке.

5. Проанализируйте разработки уроков в методических пособиях на предмет вовлечения школьников в различные формы учебной деятельности на уроке.

6. Выявите пути и способы создания условий сотрудничества и сотворчества учителя и ученика в процессе подготовки проведения урока. Ответ обоснуйте.

7. Каковы тенденции развития современного урока?

## 4.7. Индивидуализация и дифференциация в учебном процессе

Ориентация современного процесса обучения на развитие личности ученика, его творческой индивидуальности, создание условий для саморазвития актуализирует проблему индивидуализации и дифференциации обучения.

Педагогическая целесообразность дифференциации обучения младших школьников вытекает из разных уровней самоорганизации учебной деятельности и познавательной активности учащихся, неодинаковых учебных возможностей и необходимости развивать их индивидуальные задатки и способности. Достаточно часто на практике встречается употребление понятий "индивидуализация" и "дифференциация", которые рассматриваются в качестве синонимов.

В Советском энциклопедическом словаре индивидуализация обучения определяется как: «организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. Индивидуализация обучения осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения» [83].

С этой же позиции дает определение индивидуализации А.А. Кирсанов [33]. Он определяет понятие индивидуализации учебной деятельности как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих цели деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность каждого ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [33].

Вместе с тем понятие «дифференциация» зачастую рассматривается в более узком смысле, а именно как разделение школы на

потоки, иногда даже на формирование специальных школ и классов. В условиях массовой общеобразовательной школы дифференциация обучения младших школьников возможна лишь на основе оптимального сочетания фронтальной, групповой и индивидуальной форм учебной деятельности.

Различные варианты использования этих понятий можно встретить и в зарубежной педагогике. В США понятием «индивидуализация» обычно охватываются любые формы и методы учета индивидуальных особенностей учащихся. Индивидуализированное обучение иногда рассматривается как *стратегия обучения.* Это проявляется в следующих вариантах: 1) от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения; 2) варьирование темпа учения, целей обучения, методов обучения, учебного материала, требуемого уровня успеваемости; 3) использование индивидуализированного обучения по всем изучаемым предметам, по части предметов, в отдельных частях учебного материала или же отдельными учащимися. К этим же возможностям добавляются еще так называемые административные стратегии – это формирование различных групп на основании общих признаков учащихся. Понятие индивидуализации здесь используется очень широко.

Во французской педагогике под индивидуализацией понимается, прежде всего, совершенствование самостоятельной работы учащихся в соответствии с их индивидуальными способностями. Если учащиеся в классе самостоятельно работают над выполнением одних и тех же заданий, то это считается индивидуальной работой; если же задания подобраны для каждого учащегося с учетом его индивидуальных особенностей, то мы имеем дело с индивидуализацией.

В немецкой педагогике понятия «индивидуализация» и «дифференциация» почти синонимичны, что в нашей педагогике считается нецелесообразным, поскольку это приводит к неопределенности этих понятий [73, с. 154-155].

И.Э. Унт считает, что «индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [90].

И.Э. Унт разграничивает индивидуализацию и дифференциацию. По ее мнению, под дифференциацией следует понимать «учет

индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда учащиеся группируются на основании каких-либо особенностей для отдельного обучения; обычно обучение в этом случае происходит по несколько различным учебным планам и программам» [90].

Как видно, в контексте индивидуализации обучения понятие "дифференциация" исходит из особенностей индивида, его личностных качеств. Но это понятие используется и в более широком значении: при формировании содержания образования и организации учебной работы дифференциация осуществляется по возрастному, половому и другим признакам.

Необходимость индивидуализации и дифференциации обучения обусловлена индивидуальными различиями тех качеств учащихся, от которых зависит результат учения. К ним относятся уровень знаний, умений и навыков, учебные умения и способности. Кроме того, у учащихся имеются различные свойства и состояния, которые постоянно или временно влияют именно на этого ученика и которые учитываются в индивидуальных случаях. К тому же необходимо учитывать достигнутый учеником уровень развития, для того чтобы обеспечить его продвижение вперед.

С учетом названных особенностей И.Э. Унт выдвинула следующие, соответствующие образовательной, развивающей и воспитывающей функциям процесса обучения *специфические цели индивидуализации:*

- обучающая цель – средствами индивидуализации усовершенствовать знания, умения и навыки учащихся, содействовать реализации учебных программ повышением уровня знаний, умений и навыков каждого учащегося в отдельности и таким образом уменьшить абсолютное и относительное отставание отдельных учеников, углублять и расширять знания учащихся, исходя из их интересов и специальных способностей;
- развивающая цель индивидуализации – формирование и развитие логического мышления, креативности и умений учебного труда при опоре на зону ближайшего развития, сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности ребенка;
- воспитывающая цель индивидуализации – улучшение учебной мотивации и развитие познавательных интересов учащихся, а также воспитание чувства долга и ответственности.

Используемые на практике варианты индивидуализации она подразделяет на три основных:

1. Дифференциация обучения, то есть группировка учащихся на основе их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по несколько различным учебным планам. Так создаются относительно гомогенные (однородные) группы (классы, школы).

2. Внутриклассная (внутригрупповая) индивидуализация учебной работы.

3. Прохождение учебного курса в индивидуально различном темпе: или убыстренно (акселерация), или замедленно (ретардация).

В отечественной школе до сих пор распространено два типа сравнительно гомогенных классов (школ): 1) созданные в основном на базе специальных способностей, интересов и профессиональных намерений; 2) сформированные на базе уровня общего умственного развития и состояния развития (на основании дефектов в общем умственном развитии и состоянии здоровья учащихся). Для детей с отстающим и аномальным развитием создаются коррекционные школы, коррекционные классы, классы выравнивания (когда учащиеся не выдерживают темп учения по состоянию здоровья).

Учителю легче работать в гомогенных классах, так как во многом отпадает необходимость во внутриклассной индивидуализации, и можно выбрать такой учебный материал, который соответствует уровню всего класса. Но у гомогенных классов есть противники. Они считают, что для всех учащихся значительно полезнее, если класс состоит из учащихся с различным уровнем способностей и подготовленности (гетерогенный класс). В таком случае сильные ученики станут служить примером для более слабых, они будут помогать в повышении общего уровня класса и сделают работу в классе более интересной; своей подготовленностью обогатят знания всего класса. Кроме того в гомогенных классах учащиеся неизбежно узнают, в каком классе они учатся. У сильных учащихся при этом появляется чувство превосходства над другими, а учащиеся, обучающиеся в более слабых классах, приобретают комплекс неполноценности, у них падает учебная мотивация и низкая успеваемость превращается в норму.

Обучение в гомогенных классах дает эффект при некоторых дополнительных условиях, важнейшими из которых являются: компетентность учителя, его ориентация на развитие учащихся и наличие учебных материалов и специальных программ, учитываю-

щих индивидуальные особенности учащихся. Поэтому внутриклассная индивидуализация нужна и в гомогенных классах.

Особое внимание привлекает прохождение учебного или школьного курса в индивидуально различном темпе. Этот способ получил название вертикального дифференцирования.

*Ретардация, или прохождение школьного курса в замедленном темпе,* используется при повторении курса, а также в коррекционных школах, где в дополнение к необходимости приспосабливаться к дефектам детей учебная работа проводится в замедленном темпе, сопровождаясь при этом упрощением учебных программ. *Акселерация (ускорение темпа обучения)* пока мало используется в начальной школе. В практике работы школ используются следующие виды акселерации: 1) раннее поступление в школу; 2) экстернат (окончание какого-либо класса экстерном со сдачей итоговых экзаменов за этот класс); 3) формирование школ и классов с ускоренным обучением; 4) акселерация по отдельным предметам или группам предметов.

*При раннем поступлении* в школу детей принимают не на основании их возраста, а на основании их школьной зрелости (умственная, социальная, эмоциональная и физическая зрелость) и психологической готовности к обучению.

*Экстернат* – организационно наиболее удобный вид акселерации для *школы.* Рекомендуется только особо одаренным учащимся.

*Школы и классы с ускоренным обучением* создаются на уровне как начальной, так и средней школы. Они предназначены для более сильных по умственным способностям учащихся.

С целью ускоренного прохождения отдельных предметов или групп предметов для особо способных учащихся (имеющих специальные способности в какой-то конкретной области) создаются *специальные* группы, которые обучаются отдельно в ускоренном темпе. Остальные предметы эти учащиеся изучают вместе со сверстниками в обычном темпе. Освободившееся время используется ими для изучения какого-либо дополнительного курса.

Следующей формой индивидуализации является *внутриклассная* (внутригрупповая) *индивидуализация обучения.*

Чем более гетерогенным (разнородным) является класс, тем больше необходимости во внутриклассной индивидуализации учебной работы. Индивидуализация в таком классе может происхо-

дить во всех трех формах классной работы: фронтальной, групповой и индивидуальной.

Индивидуализация фронтальной работы возможна при опросе учащихся, а также в процессе применения следующих приемов: использование различных уровней рассказа в устном изложении учителя, то есть учитель в начале упрощает свой материал, а затем усложняет его; применение учебной беседы, в ходе которой учеников провоцируют на выдвижение проблем и демонстрацию своих дополнительных, внепрограммных знаний; учет индивидуальных различий в ролевой игре, в дискуссии и т.д.

И.Э. Унт отмечает, что в зарубежной педагогике в качестве основной возможности индивидуализации при фронтальной работе выделяется учебная беседа. Различаются два ее вида: 1) связанная учебная беседа, которая происходит под строгим руководством учителя и которая связана с определенной учебной темой; 2) свободная учебная беседа, тема которой слабо связана с программным учебным материалом. В беседе ученику дается возможность свободно выразить свои мысли, связанные с его личным опытом и интересами.

Ряд возможностей индивидуализации представляет и групповая работа. В малой группе учащийся находится в более благоприятных условиях, чем при фронтальной работе всем классом. У него появляется больше возможностей действовать в соответствии со своей индивидуальностью. В беседе внутри группы он может высказывать свое мнение, активнее участвовать в решении учебных задач в соответствии со своими интересами и способностями. Особенно благоприятные возможности для индивидуализации представляют группы, которые структурированы определенным образом. Сюда прежде всего относятся группы, которые сформированы учителем на основании уровня развития учащихся (обычно уровня знаний и/или умственных способностей). В таких случаях более сильной группе предоставляются и более сложные задания, а более слабой – задания полегче. Группа может быть сформирована и на основе пожеланий самих учащихся. В таком случае совместно работают ученики со сходными интересами, стилем работы и связанные дружескими отношениями. Работа в такой группе создает особо благоприятные условия для проявления личностных качеств. Кроме того, здесь можно предложить группам задания по выбору.

Наиболее широкие возможности для индивидуализации обучения представляет индивидуальная самостоятельная работа, которая проходит в индивидуальном темпе. Индивидуализация здесь осуществляется главным образом таким способом, что учащимся даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся, а также путем группировки учащихся внутри класса по различным признакам. Эта форма индивидуализации универсальна, так как ее можно использовать и в гомогенных классах (классы бывают гомогенными лишь относительно).

В практике работы учителей используются разные комбинации индивидуализации учебной деятельности учащихся.

Одной из основных возможностей в этом отношении является создание *постоянных или временных относительно гомогенных групп по какому-либо предмету или его разделу,* причем учащиеся, составляющие эти группы, по остальным предметам занимаются в своих обычных классах (предметные кружки, обычные уроки).

Рассмотренные варианты индивидуализации учебной деятельности школьников могут быть дополнены такими формами, как система АВС, состоящая из гомогенных потоков (А, В и С), составленных на основе успеваемости по математике, русскому и иностранному языку, иногда и по родному языку. Остальные предметы изучаются в обычных гетерогенных группах. Учебный материал разделен на две части: основной материал для всех и дополнительный материал для сильных. Таким образом, учащимся потока А дается основной материал плюс еще материал для более глубокого изучения; учащимся потока В – основной материал в полном объеме, и потока С – основной материал в сокращенном и упрощенном виде. Примерно каждые полгода на основании успеваемости происходит переформирование потоков.

Индивидуализация обучения предусматривает предварительное изучение особенностей учащихся, их типологизацию (группировку), подбор оптимальных заданий, организацию непосредственной работы с учащимися, диагностику ее результатов, переформирование групп и т.д.

## 4.8. Контроль и оценка усвоения знаний младшими школьниками

Основной задачей и критерием оценки в федеральном государственном образовательном стандарте выступает не освоение обязательного минимума содержания образования, а овладение системой учебных действий с изучаемым учебным материалом. Концепция и требования стандартов в явном виде указывают, что к « результатам, которые подлежат оценке в ходе индивидуальной итоговой аттестации выпускников в рамках контроля успешности освоения содержания отдельных учебных предметов, относится способность к решению учебно-познавательных и учебно-практических задач» [91].

Такая переориентация коренным образом меняет место и роль системы оценки [51].

Система оценки должна включать в себя как внешнюю, так и внутреннюю оценки, построенные на одной и той же содержательной и критериальной основе.

Внешняя оценка – оценка, осуществляемая внешними по отношению к школе службами, уполномоченными вести оценочную деятельность.

Внутренняя оценка – оценка, осуществляемая самой школой (учениками, педагогами, администрацией).

При этом именно внешняя оценка задает общее понимание того, что подлежит оценке, как и в каких форматах, с помощью каких заданий наиболее целесообразно вести оценку; какие ответы следует или допустимо считать верными. Это означает, что внутренняя оценка не может остаться произвольно формируемой каждым педагогом и школой. Это ужесточает требования к внутренней оценке.

Оценка как средство обеспечения качества образования предполагает вовлеченность в оценочную деятельность не только педагогов, но и самих учащихся. Оценка на единой критериальной основе, формирование навыков рефлексии, самоанализа, самоконтроля, самооценки и взаимооценки не только дают возможность учащимся освоить эффективные средства управления своей учебной деятельностью, но и способствуют развитию самосознания, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию.

Среди отличительных особенностей системы оценки следует отметить:

- комплексный подход к оценке результатов образования (оценка предметных, метапредметных и личностных результатов общего образования);
- использование планируемых результатов освоения основных образовательных программ в качестве содержательной и критериальной базы оценки;
- оценку успешности освоения содержания отдельных учебных предметов на основе системно-деятельностного подхода, проявляющегося в способности к выполнению учебно-практических и учебно-познавательных задач;
- оценку динамики образовательных достижений учащихся;
- сочетание внешней и внутренней оценки как механизма обеспечения качества образования;
- использование персонифицированных процедур в целях оценки и аттестации обучающихся и неперсонифицированных процедур в целях оценки состояния и тенденций развития системы образования;
- уровневый подход к разработке планируемых результатов, инструментария и представлению данных;
- использование накопительной системы оценивания, характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений;
- использование наряду со стандартизированными письменными или устными работами таких методов оценки, как проекты, практические работы, творческие работы, самоанализ и самооценка, наблюдения и др.

Оценка – это определение качественной стороны усвоения знаний учеником по заданным (стандартом) нормативным параметрам. В соответствии со Стандартом основным объектом системы оценки результатов образования на ступени начального общего образования, ее содержательной и критериальной базой выступают планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования. Ее функциями являются:

- ориентация образовательного процесса на достижение планируемых результатов освоения ООП начального общего образования;
- обеспечение эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять регулирование (управление) системы образования на ос-

новании полученной информации о достижении образовательными учреждениями, обучающимися планируемых результатов освоения ООП.

Требования к результатам начального общего образования задают интегральные критерии оценки предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования. Требования к результатам не дифференцируются по отдельным учебным предметам. В начальной школе основным результатом образования должно стать формирование у выпускников начальной школы универсальных учебных действий, овладение которыми обеспечивает возможность продолжения образования в основной школе; и умений учиться, т.е. умений организовать свою деятельность с целью решения учебных задач.

Если речь вести об оценке успешности учебной деятельности ученика, то в процессе обучения можно выделить несколько видов оценок. Эти виды оценок взаимосвязаны, но все же различаются.

Оценка – как часть дидактического процесса: то, что предусматривается самим процессом обучения и входит как функция в структуру деятельности. Такая оценка может быть легко формализована и использоваться в ходе различных проверок. Этот вид оценки – самый важный в педагогической деятельности.

Есть, как минимум, две функции оценки, которые делают ее неотъемлемой частью образовательного процесса в школе: обратная связь и подкрепление (поощрение). Без них обучение и, главное, научение становятся невозможными; от того, в какой мере школьная оценка выполняет эти функции, зависит эффективность научения. Разумеется, обратная связь, сопряженная с оценкой, может стать формой наказания, однако эту возможность, как утверждают психологи, необходимо свести к минимуму. С оценкой, способствующей эффективному научению, должны быть связаны преимущественно положительные эмоциональные состояния. Наиболее полезным обычно является поощерение усилий с одновременным выявлением недостатков и возможных способов их преодоления.

Оценка – как выражение индивидуального отношения педагога к ученику. Первоклассники привыкли именно к такой оценке, выражающей индивидуальное отношение педагога (воспитателя, родителя) к личности ребенка (как правило, первый вид оценки многие первоклассники не понимают).

Оценка – как операция в структуре учебной деятельности самого ученика, т.е. речь идет о самоконтроле в учебной деятельности. Ведь оценивать работы может не только учитель, но и ученик может произвести такую оценку качества выполнения работы. Этот вид оценки является необходимым. Ведь если ученик не понимает первый вид оценки, а он самый важный, то ученик будет ориентироваться на второй вид оценки. И тогда процесса усвоения знаний, скорее всего, не произойдет. Поэтому у обучаемого надо формировать именно третий вид оценки, тогда ученик начнет понимать и первый вид оценки. Учебная деятельность будет строиться успешнее, а, значит, учебный процесс и качество усвоения знаний будут более эффективными.

Одна из целей реформирования в системе школьного оценивания состоит в том, чтобы сделать оценку учащихся более содержательной, объективной и дифференцированной. Важно формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников как основы учебной самостоятельности школьников (основы умения учиться). Именно для ее формирования необходим пересмотр системы оценивания в начальной школе. Работа учителя должна быть направлена на становление у младшего школьника способности к оценке границ своих знаний и умений. К сожалению, в практике начальной школы недостаточно разработаны педагогические условия реализации субъективной стороны умения учиться.

Школьная оценка может влиять также на восприятие учащимся эффективности собственного учения (самооценка в широком смысле слова качества личности, прилежания, «я старался!», аккуратности, вежливости и проч.). Определенное отношение к себе как к «успешному» или «неуспешному» ученику формируется у ребенка на основании его опыта учения в школе, и определяется обратной связью с ровесниками и взрослыми и оценкой результатов испытаний. Исследования показывают, что при прочих равных условиях дети, ориентированные на успех, научаются быстрее и легче, чем дети, ориентированные на неудачу [37].

Таким образом, школьная система оценивания должна позволять:

- осуществлять информативную и регулируемую обратную связь, давая ученику информацию о выполнении программы, о том, насколько он продвинулся вперед, а на определенном этапе – и об общем уровне выполнения программы, и о своих слабых сторонах,

– с тем, чтобы он мог обратить на это внимание. Учителю же обратная связь должна давать информацию о том, достиг он или нет поставленных им целей;

- использовать ее как форму поощрения, но не наказания, стимулировать учение, сосредотачиваться более на том, что ученики знают, чем на том, чего они не знают;
- отмечать с ее помощью даже незначительные продвижения учащихся;
- ориентировать ученика на успех и не способствовать наклеиванию ярлыков, в том числе связанных с нереалистическими ожиданиями;
- содействовать становлению и развитию самооценки.

В новых образовательных стандартах начального общего образования системе оценки достижения планируемых результатов уделено особое внимание [51]. Требования к результатам освоения основной образовательной программы выделены в отдельный блок. На сегодняшний день наиболее системно решается обозначенная программа в рамках образовательной системы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, где и предметное содержание, и способы организации учебного процесса, и система контроля-оценки деятельности учащихся специальным образом направлены на формирование основ умения учиться. Становление контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников связано, прежде, всего, с формированием основ учиться (индивидуального учебного действия).

Рассмотрим этапы построения контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников в оценке своих знаний и умений [11]:

Первый этап становления контрольно-оценочной самостоятельности (1 класс). В контрольных действиях основная задача, ставящаяся перед учеником, – научиться сопоставлять свои действия с заданным образцом (не обязательно, чтобы образец был правильным; в качестве образца может выступить чужое действие, независимо от его правильности). На этом этапе учащиеся учатся обнаруживать совпадение, сходство, различие; постепенно переходят от детального поэлементного сопоставления к менее детальному. Центральное место в деятельности учащихся на этом этапе обучения отводится пооперационному контролю.

В оценочной деятельности ретроспективная оценка ученика предшествует учительской оценке. Предметом совместных усилий

ребенка и взрослого является сходство и различие между самооценкой учащегося и оценкой учителя. Несовпадение этих оценок становится предметом обсуждения, что порождает, с одной стороны, работу над критериями оценки, с другой – позволяет оформить действия самоконтроля учащихся как особую (специальную) задачу. На этом этапе появляются различные формы фиксации оценки по заданным критериям (линеечки, оценочные листы и т.п.).

На этом же этапе закладываются основы будущей рефлексивной оценки – знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях. Учителем создается на этом этапе система заданий, специально направленных на обучение ребенка отделять известное от неизвестного. Вводится важный принцип оценивания – оцениваются только достижения, предъявленные самим ребенком, действует правило «добавлять, а не вычитать». Ученику дается право самому выбирать ту часть работы, которую он хочет сегодня предъявить учителю (сверстнику) для оценки. Он сам может назначать критерий оценивания. Такой подход к оцениванию побуждает школьников к ответственному действию.

В целом итогом первого этапа контрольно-оценочной самостоятельности являются выработанные совместные « правила оценочной безопасности».

Второй этап контрольно-оценочной самостоятельности (2-3-е классы). Происходит совершенствование работы учащихся над операционным (процессуальным) контролем освоения способов деятельности. Учащиеся на этом этапе работают над освоением разных типов заданий, направленных на освоение рефлексивного контроля (контроля за способом действия). Действие оценки полностью дифференцируется. Школьники учатся видеть свою работу как сумму многих умений, каждое из которых имеет свой критерий оценивания. Предметом совместных усилий ребенка и взрослого становится способ производства формализованной оценки.

На этом этапе начинается работа над прогностической оценкой. Учащиеся уже начинают задавать себе вопросы: «Справлюсь ли я с решением?», выбираются задания для самостоятельной работы на «уровень притязания» – из данного пакета заданий с обозначенной сложностью требуется взять какое-то для решения и т.п.

При правильной организации педагогической работы по формированию контрольно-оценочной самостоятельности младшие школьники к концу переходного периода из начальной в основную

школу осваивают полный цикл контрольно-оценочной деятельности:

- определяют то, что будет проверяться (работа с критериями);
- создают (ищут) образец для проверки задания (работы);
- сопоставляют данные с образцом;
- дают характеристику ошибок и выдвигают гипотезы об их причинах;
- составляют (ищут) корректировочные задания или новую «индивидуальную» проверочную работу с последующим выполнением.

Приведем некоторые педагогические приемы, которые помогают учителю формировать контрольно-оценочные действия у младших школьников в начальной школе:

- «волшебные линеечки» (изобретение оценочных шкал школьниками);
- «прогностическая оценка» (оценка своих возможностей для решения той или иной задачи);
- «задания-ловушки» (задания на анализ (рефлексию) освоения способа действия);
- «составление заданий с ловушками» (определение или установление возможных ошибкоопасных мест, имеющих разные варианты решений);
- «работа с образцом» (умение вычленять операциональный состав действия);
- «классификация задач по способу их решения» (выделение общего способа решения задачи);
- «составление проверочных заданий» (выделение критериев и на их основе разработка проверочных заданий).

Содержательный контроль и оценка знаний и умений учащихся предусматривает выявление индивидуальной динамики качества усвоения предмета ребенком и не допускает сравнения его с другими детьми.

Для отслеживания уровня усвоения знаний и умений используются:

- стартовые и итоговые проверочные работы;
- тестовые диагностические работы;
- текущие проверочные работы;
- самостоятельная работа учащихся;
- рефлексивные сочинения и анкетирование учащихся;

- портфель ученика;
- демонстрация достижений ученика за год.

Стартовая работа позволяет определить актуальный уровень знаний, необходимый для продолжения обучения, а также наметить «зону ближайшего развития» и предметных знаний, организовать коррекционную работу в зоне актуальных знаний.

Тестовая диагностическая работа (на входе и выходе) включает в себя задания, направленные на проверку пооперационального состава действия, которым необходимо овладеть учащимся в рамках данной учебной задачи. Результаты данной работы фиксируются у учащихся в специальной тетради «Мои достижения» отдельно по каждой конкретной операции, а также учителем в классном журнале.

Тематическая проверочная работа проводится по ранее изученной теме, в ходе изучения следующей на этапе решения частных задач. Результаты проверочной работы заносятся учителем в классный журнал, а учащимися в оценочные листы по теме. Итоговая проверочная работа включает все основные темы учебного периода. Задания рассчитаны на проверку способов деятельности.

Самостоятельная работа учащихся проводится для решения двух задач: коррекции знаний и умений учащихся (если у школьников обнаружены проблемы и трудности в освоении учебного материала); углубление и расширение знаний и умений учащихся по теме. Данная работа может фиксироваться в специальных тетрадях для самостоятельной работы.

Итоговая проверочная работа включает все основные темы учебного периода. Задания рассчитаны на проверку не только знаний, общих умений и способов деятельности, но и развивающего эффекта обучения. Работа может проводиться в несколько этапов. Результаты проверки фиксируются в классном журнале и в тетради «Стартовые и итоговые работы».

Рефлексивные сочинения проводятся обычно два раза в год с целью определения осмысленности действий с предметным материалом, установления уровня формирования учебно-познавательного интереса учащихся. Для такой работы используются «карты знаний» класса и учащихся.

«Портфель» ученика представляет собой форму и процесс организации (отбор, анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности школьника, а также соответствующих

информационных материалов из внешних источников. Оценка содержимого «портфеля» осуществляется одноклассниками и учителем в форме содержательной качественной оценки.

Итоговые проверочные работы представляют форму оценки на основе синтеза всей накопленной за четыре года информации (информация об учебных достижениях ребенка как в учебной сфере, так и междисциплинарной области, а также данных, подтверждающих индивидуальный прогресс ребенка в различных областях).

Источниками данных служат заполняемые по ходу обучения листы наблюдений, результаты промежуточных проверочных работ (результаты тестирования) и различные папки работ учащихся, составляющих портфолио.

Итоговая демонстрация общей полученной подготовки возможна и в форме комплексной интегрированной письменной контрольной работы, охватывающей в целом все наиболее существенные для обучения аспекты. Проведение комплексной интегрированной работы важно потому, что оно позволяет определить сформированность умения переноса знаний и способов учебных действий, полученных на одних предметах, на другие учебные ситуации и задачи. Такая работа способствует выявлению как предметных аспектов обучения, так и уровня компетентности ребенка в решении разнообразных проблем.

С помощью этих работ оцениваются:

1) в области чтения:

- техника и навыки чтения;
- культура чтения, навыки работы с текстом и информацией;
- читательский отклик на прочитанное;

2) в области системы языка:

- овладение ребенком основными системами понятий и дифференцированных предметных учебных действий по всем изученным разделам курса;
- умение строить свободные высказывания;
- объем словарного запаса и сформированность умений его самостоятельного наполнения и обогащения;

3) в области математики:

- овладение ребенком основными системами понятий и дифференцированных предметных учебных действий;
- умение видеть математические проблемы;

- умение рассуждать и обосновывать свои действия;

4) в области окружающего мира:

- сформированность первичных представлений о природных объектах, их характерных признаках;
- сформированность первичных предметных способов учебных действий.

Интегрированные контрольные работы дают возможность оценить сформированность важнейших способов действия, таких как рефлексия, способность к самоконтролю, самокоррекции.

Таким образом, контрольно-оценочная деятельность выступает одновременно как цель и элемент содержания и как средство обучения и учения. Входя в состав универсальных учебных действий, контрольно-оценочная деятельность выступает как самостоятельный элемент содержания образования, который необходимо формировать и развивать.

Система оценивания позволяет получать интегральную информацию о процессе преподавания и учения, отслеживать индивидуальный процесс учащихся в достижении планируемых результатов, отслеживать эффективность образовательной программы.

Необходимо обратить внимание на различие между оценкой и отметкой. Ш.А. Амонашвили считает, что *«оценка* – это *процесс, деятельность* (или действие) оценивания, осуществляемая человеком; *отметка* же является *результатом* этого процесса, этой деятельности (или действия), их условно формальным отражением. Уподобление оценки и отметки равносильно отождествлению процесса решения задачи с его результатом. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Однако во что отметка превратится в дальнейшем, что она принесет ребенку, для которого она была сотворена, – это *уже не зависящая от оценки действительность»* [1].

Управление образовательным процессом в начальной школе без соответствующего контроля немыслимо, поэтому контрольные действия учителя начальных классов являются важным условием эффективности образования.

Контроль – это проверка, сличение образца и фактического исполнения учебного действия, сопоставление сформулированной цели и реального результата.

Предметом контроля является сравнение. Его конечный результат – продукт какой-либо конкретной деятельности.

Функции контроля:

Обучающая функция контроля заключается в совершенствовании знаний и умений, их систематизации. В процессе проверки учащиеся повторяют и закрепляют изученный материал. Они не только воспроизводят ранее изученное, но и применяют знания и умения в новой ситуации.

Диагностическая функция контроля состоит в получении информации об ошибках, недочетах и пробелах в знаниях и умениях учащихся и порождающих их причинах затруднений учащихся в овладении учебным материалом, о числе, характере ошибок. Результаты диагностических проверок помогают выбрать наиболее интенсивную методику обучения, а также уточнить направление дальнейшего совершенствования методов и средств обучения.

Прогностическая функция проверки служит получению опережающей информации об учебно-воспитательном процессе. В результате проверки получают основания для прогноза о ходе определенного отрезка учебного процесса: достаточно ли сформированы конкретные знания, умения и навыки для усвоения последующей порции учебного материала (раздела, темы).

Результаты прогноза используют для создания модели дальнейшего поведения учащегося, допускающего на сегодняшний день ошибки данного типа или имеющего определенные пробелы в системе приемов познавательной деятельности. Прогноз помогает получить верные выводы для дальнейшего планирования и осуществления учебного процесса.

Развивающая функция контроля состоит в стимулировании познавательной активности учащихся, в развитии их творческих возможностей.

Сущность ориентирующей функции контроля состоит в получении информации о степени достижения цели обучения отдельным учеником или классом в целом: насколько усвоен и как глубоко изучен учебный материал. Контроль ориентирует учащихся в их затруднениях и достижениях.

Контроль помогает учащемуся лучше узнать самого себя, оценить свои знания и возможности.

Воспитывающая функция контроля состоит в воспитании у учащихся ответственного отношения к учению, дисциплины и т.д.

Проверка побуждает школьников более серьезно и регулярно контролировать себя при выполнении заданий. Она является усло-

вием воспитания воли, настойчивой привычки к регулярному труду.

Выделение функции контроля подчеркивает его значение в процессе обучения. В учебном процессе сами функции проявляются в разной степени и в разных сочетаниях. Реализация выделенных функций на практике делает контроль более эффективным, а также эффективней становится и сам учебный процесс.

Функции педагогического контроля в начальной школе.

Социальная функция проявляется в требованиях, предъявляемых ФГОС к уровню подготовки ребенка младшего школьного возраста. Образованность в данном случае используется как широкое понятие, включающее в себя возрастной уровень развития, воспитания и осведомленности школьника, сформированность познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности.

В ходе контроля проверяется соответствие достигнутых учащимися знаний, умений, навыков установленным государством эталонам (стандартам), а оценка выражает реакцию на степень и качество этого соответствия. Таким образом, в конечном счете система контроля и оценки для учителя становится инструментом оповещения общественности (учащихся, родителей и др.) и государства о состоянии и проблемах образования в данном обществе и на данном этапе его развития. Это дает основания для прогнозирования направлений развития образования в ближайшей и отдаленной перспективах, внесения необходимых корректировок в систему образования, оказания необходимой помощи как ученику, так и учителю.

Образовательная функция определяет результат сравнения ожидаемого эффекта обучения с действительностью. Со стороны учителя осуществляется констатация качества усвоения учащимися учебного материала: полнота и осознанность знаний, умение применять полученные знания на практике в нестандартных ситуациях, умение выбирать наиболее целесообразные средства для выполнения учебной задачи; устанавливается динамика успеваемости, сформированность (несформированность) качеств личности, необходимых как для школьной жизни, так и вне ее, степень развития основных мыслительных операций. Появляется возможность выявить проблемные моменты в работе, зафиксировать удачные методы и приемы, проанализировать содержание обучения.

Со стороны ученика устанавливается, каковы конкретные результаты его учебной деятельности; какие стороны учебной деятельности сформированы, а какие необходимо сформировать.

Воспитательная функция выражается в рассмотрении формирования положительных моментов учения и готовности к самоконтролю как фактору преодоления заниженной самооценки учащихся и тревожности. Правильно организованный контроль снижает уровень тревожности, формирует правильные целевые установки, ориентирует на самостоятельность, активность и самоконтроль.

Эмоциональная функция проявляется в том, что любой вид оценки создает определенный эмоциональный фон и вызывает эмоциональную реакцию ученика. Действительно, оценка может вдохновить, направить на преодоление трудностей, оказать поддержку, но может усугубить низкую самооценку. Реализация этой важной функции при проверке результатов обучения заключается в том, что эмоциональная реакция учителя должна соответствовать эмоциональной реакции школьника (радоваться вместе с с ним, огорчаться вместе с ним) и ориентировать его на успех, выражать уверенность в том, что данные результаты могут быть изменены к лучшему. Это положение соотносится с одним из главных законов педагогики начального обучения: младший школьник должен учиться на успехе. Ситуация успеха и эмоционального благополучия – предпосылка того, что ученик спокойно примет оценку учителя, проанализирует вместе с ним ошибки и наметит пути их устранения.

Информационная функция является основой диагноза планирования и прогнозирования. Главная ее особенность – возможность проанализировать причины неудачных результатов и наметить конкретные пути улучшения учебного процесса как со стороны ведущего этот процесс, так и со стороны ведомого.

Функция управления важна для развития самоконтроля школьника его умения анализировать и правильно оценивать свою деятельность, адекватно принимать оценку педагога. Учителю функция управления помогает выявить проблемы и недостатки в организации педагогического процесса, ошибки в своей деятельности и осуществить корректировку учебно-воспитательного процесса. Таким образом устанавливается обратная связь между педагогом и обучающимися.

Виды контроля в начальной школе.

*Предваряющий* (входной) *контроль* служит выявлению уровня знаний и развития учащихся. Он используется также в отношении вновь прибывших в класс учащихся, а также перед изучением нового раздела с целью выявления базовых знаний, умений, уровня интереса, имеющегося опыта.

*Текущий контроль* сопровождает повседневную учебно-познавательную деятельность учащихся на уроках в форме устного опроса, письменных проверочных работ, фронтальной беседы. Этот вид контроля как составная часть процесса обучения характеризуется своей оперативностью, гибкостью, разнообразием используемых методических средств и приемов.

*Тематический контроль* охватывает материал системы уроков, составляющих определенную тему учебной программы. Содержание этого вида контроля включает в себя выявление в знаниях учащихся системы основных понятий, существенных связей и зависимостей между изучаемыми явлениями и процессами.

*Периодический* (этапный, рубежный) *контроль* в свое содержание включает темы учебной программы, входящие в данную учебную четверть. Он складывается из системы тематического контроля и носит более обобщенный характер.

*Итоговый контроль* проводится по всему курсу с целью помочь учащимся усвоить систему и структуру учебного материала, выделить существенное и главное, понять взаимосвязь между отдельными частями курса. Его формами являются зачеты, защита рефератов, экзамены.

К контролю и оценке знаний предъявляются определенные дидактические требования. К ним относятся:

1) объективность: оценивание действительных успехов и недостатков работы учащихся, отсутствие предвзятости в оценке, создание при контроле равных для всех учащихся условий;

2) субъективность: гуманистический подход, учет реальных возможностей и здоровья учащихся, стимулирующий, а не дезорганизирующий эффект оценивания;

3) систематичность и регулярность осуществления контроля знаний как отдельного ученика, так и класса в целом;

4) открытость (гласность) контроля и обоснованность оценки и выставленной отметки, для чего нередко требуется особая аргументация;

5) действенность, которая может выражаться в советах, указаниях о том, как улучшить достижения, на что обратить внимание, как работать дальше.

Методы контроля.

*Методы контроля* – это способы, при помощи которых обеспечивается обратная *связь о содержании и* характере учебно-познавательной деятельности учащихся и эффективности работы учителя.

Методы контроля за учебно-познавательной деятельностью учащихся в зависимости от характера задач и средств обеспечения обратной связи условно объединяют в следующие группы:

1. Методы устного контроля: беседа, рассказ учащегося, чтение им книги, чертежа, схемы, технологической карты, сообщение о проделанных опытах и т.д.

2. Методы письменного контроля (письменные работы, диктанты, изложение, сочинение и рефераты) позволяют одновременно охватить всех учащихся и проверить каждого из них в соответствии с поставленной задачей. Сравнение выполненных работ дает возможность выявить усвоение знаний, овладение умениями и навыками, определить характерные ошибки.

3. Методы графического контроля связаны с выполнением учащимися графиков, таблиц и схем, рисунков, чертежей. Учащиеся наглядно показывают понимание связей и зависимостей между величинами, явлениями и процессами.

4. Методы практического контроля направлены на выявление умений и навыков учащихся выполнять соответствующие *опыты,* лабораторные работы и т.д. Эти методы показывают уровень осознанности теоретических знаний учащимися, качественную основу их ориентировочной и практической деятельности.

5. Методы программированного контроля.

В последнее время происходит пересмотр традиционных методов контролирования. Это связано с требованиями, предъявляемыми к результатам образования в соответствии с новым стандартом начального общего образования. Перенос акцента с предметных знаний, умений и навыков на формирование метапредметных результатов, на формирование универсальных учебных действий, контрольно-оценочной самостоятельности школьников влечет за собой изменение системы оценивания.

В настоящее время в образовательной системе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова определена сущность действий контроля и оценки в учебной деятельности, определены основные виды и функции контрольно-оценочных действий, обосновано место и роль контроля и оценки в системе развивающего обучения.

Под *контролем* в системе Эльконина-Давыдова понимается система *детских действий* за правильностью и полнотой выполнения операций, входящих в состав способа действия. Таким образом, контроль в системе развивающего обучения носит прежде всего *процессуальный* характер основной формой которого является *пооперационный контроль.* Однако этого вида контрольного действия недостаточно для решения задач, поставленных данной образовательной системой. Для разворачивания учебной деятельности в классе необходимо уметь проводить *рефлексивный контроль*, обращенный на «план» действия и опирающийся на понимание принципов его построения [10].

Из вышесказанного следует, что процессуальный характер контроля в учебной деятельности связан с двумя его формами: пооперационным и рефлексивным контролем. При таких формах контроль должен выполнять следующие две функции: *диагностирующую и корректирующую***.**

Что касается действия оценки, то оно напрямую связана с действием контроля. Основная функция содержательной оценки в этом случае заключается в том, чтобы определить, с одной стороны, степень освоения учащимися заданного способа действия, с другой стороны, – продвижение учащихся относительно уже освоенного уровня способа действия. Эти функции оценки связаны, прежде всего, с *прогностической и рефлексивной формами оценки.*

Таким образом, действие оценки по ходу решения учебной задачи должно позволять учащимся определить: освоен или не освоен (и в какой степени) ими общий способ решения учебной задачи; соответствует или нет результат учебных действий их конечной цели; есть ли у учащихся возможности (знания, способы действия, желание) для предстоящего решения задачи; какой "прирост" в знаниях, способах действия, способностях и т.п. получился у учащихся в ходе решения предложенной им учебной задачи.

Основные психолого-педагогические требования к организации контрольно-оценочной деятельности:

1. Контроль и оценка должны соответствовать целям и задачам, этапам обучения, соблюдая преемственность в содержании, методах и формах контроля и оценки между этапами обучения.

2. Контроль и оценка должны быть неотъемлемой частью учебной деятельности школьников, включаться в ее контекст без внешнего административного влияния.

3. Преимущество должно отдаваться действиям самоконтроля и самооценки учащихся и контролю учителя за формированием этих действий у учащихся.

4. Контроль и оценка должны стать для ребенка осмысленным действием по своему самоизменению и самосовершенствованию.

5. Контроль и оценка должны быть предельно индивидуализированы, направлены на отслеживание динамики роста учащегося относительно его личных достижений.

6. Контроль и оценка должны проводиться исключительно в целях диагностики и выявления уровня развития знаний, способностей, мышления, установления трудностей ребенка, прогноза и коррекционно-педагогических мероприятий.

7. Должен преобладать процессуальный контроль над результативным; В процессе контроля и оценки необходимо использовать содержательные средства фиксации текущих и итоговых результатов.

## 4.9. Диагностика развития личности ребенка в образовательном процессе

Становление гуманистической системы обучения, ориентация на развитие личности ученика, внедрение в учебно-воспитательный процесс школы новых технологий обучения обуславливают необходимость пересмотра традиционных подходов к определению результатов деятельности и ученика и учителя.

К настоящему времени стало фактически общепринятым мнение, что результаты обучения в целом, и учения в частности, нельзя оценивать лишь по уровню знаний, умений и навыков школьников. Дидакты, методисты, психологи ищут показатели развития ученика в ходе обучения. Развитие определяется появлением новых форм деятельности, новых качеств личности ребенка, новых отношений к действительности, окружающим, к себе самому. Ситуация развития – это не только организация самостоятельной познавательной деятельности детей, но и обязательное преодоление сопутствующих ей

трудностей, вызывающих напряженную работу интеллектуальных сил, в результате чего и происходит ускоренное формирование личности ребенка. Это возможно только на основе положительных внутренних мотивов деятельности, добровольного принятия учеником трудностей учения, овладения им необходимыми оценочными действиями на основе развития у него аналитико-критического подхода к явлениям.

Многие показатели личностного развития ребенка не тождественны традиционно контролируемым учителями знаниям, умениям и навыкам учащихся и не поддаются выявлению их общепринятыми способами проверки. Кроме того, в современном педагогическом сознании, можно сказать, сформировалось убеждение, что успешность учебной деятельности учащихся, темп и уровни их развития зависят не только от природных особенностей детей, но и от характера обучающей деятельности учителя. Все это значительно расширяет диапазон подлежащих проверке, контролю и учету показателей деятельности участников учебно-воспитательного процесса и обуславливает необходимость подвергать оцениванию деятельность не только учащихся, но и учителя. А это входит в сферу уже педагогической диагностики.

Одно из определений термина «педагогическая диагностика» можно найти в одноименной книге К.Ингенкампа «Педагогическая диагностика, – пишет автор – призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе учащихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения. Для достижения этих целей в ходе диагностических процедур, с одной стороны, устанавливаются предпосылки к обучению, имеющиеся у отдельных индивидуумов и у представителей учебной группы в целом, а с другой, – определяются условия, необходимые для организации планомерного процесса обучения и познания. С помощью педагогической диагностики анализируется учебный процесс и определяются результаты обучения. При этом под диагностической деятельностью понимается процесс, в ходе которого (с использованием диагностического инструментария или без него), соблюдая необходимые научные критерии качества, учитель наблюдает за учащимися и проводит анке-

тирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем» [29].

В.Г. Максимов считает, что педагогическая диагностика в не совсем четко выраженном виде присутствует в любом педагогическом процессе, начиная с взаимодействия учителя и ученика на уроке и кончая управлением системой образования в целом [43]. Она проявляется и в форме контрольных работ, и в любой характеристике как ученика, так и учителя, в выявлении эффективности учебно-воспитательного процесса и т.п.

В понятии «педагогическая диагностика» В.Г. Максимов акцентирует внимание на прилагательном *педагогическая* (существует и психологическая диагностика), которое, по его мнению, характеризует следующие особенности данной диагностики: во-первых, диагностика осуществляется для педагогических целей, то есть она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации получить новую информацию о том, как улучшить качество образования (обучения, воспитания) и развития личности ученика; во-вторых, и это главное, она дает принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого учителя; в-третьих, она осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности учителя; в-четвертых, с помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя; в-пятых, даже некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики [43].

*Целью педагогического диагностирования,* по мнению И.П. Подласого, является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса в связи с его продуктивностью [58]. Одним из показателей продуктивности учебно-воспитательного процесса является *учебная успешность* учащихся, но определить ее эталон довольно трудно. Результаты диагностики должны отражать не только объективные требования, но и реальные возможности и успехи каждого конкретного ученика. *Стратегия диагностики,* как считает В.И. Загвязинский, содержит также требование *всесторонности проверки результатов обучения* в когнитивной (овладение знаниями и способами их применения), психологической (развитие личности) и социальной (социальная адаптация) сферах [23].

В *когнитивной сфере* выявляются уровень овладения знаниями в соответствии с таксономией (иерархией) целей обучения (Б.Блум), а также уровни узнавания, понимания, усвоения, овладения как в отношении типовых, так и творческих действий [73, с. 164].

В *психологической сфере* проверяется развитие речи, мышления, памяти, внимания, умения действовать в стандартных (типичных) и нестандартных ситуациях. Очень важным является понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию) способностей (познавательных, коммуникативных, эмпатийных, творческих и др.).

В *социальной сфере* диагностируются степень овладения социальными нормами, нравственное и правое самосознание, общественная активность, адаптированность в коллективе и способность к адаптации в изменяющейся социальной среде.

В.И. Загвязинский указывает на *обучаемость* или способность к дальнейшему обучению как на важнейший интерактивный показатель успешности обучения [23].

В.Г. Максимов выделил и описал следующие *функции педагогической диагностики* [43]*:*

1. Функция *обратной связи.* Суть ее заключается в том, что диагностические данные об уровнях воспитанности и образованности учащихся на определенном этапе их развития служат главной информацией для анализа прошлого педагогического опыта и конструирования дальнейшего педагогического процесса.

2. *Оценочная* функция проявляется в таких аспектах, как ценностно-ориентировочный, регулятивно-корригирующий, стимулирующий и измерительный. В процессе реализации этой функции обогащаются представления и понятия учащихся о людях и о себе, у них появляется возможность сопоставлять свои качества с требованиями общества, что способствует изменению ценностных ориентаций. Объективная оценка стимулирует саморазвитие учащихся. Сравнивая свои качества и успехи в учебе с достижениями других школьников, ученик устанавливает свой социальный статус. От коллектива и учителя он получает сведения о себе и через эту информацию познает самого себя. Таким образом, диагностика может выступить в качестве средства руководства организованного самопознания.

При диагностике можно сравнивать не только результаты ученика с результатами других учеников (средняя оценка по классу) (измерительный аспект диагностики), но и результаты ученика между собой (какой ученик был вчера и какой этот же ученик стал сегодня). Именно так, в первую очередь и реализуются ценностно-ориентировочный, регулятивно-корригирующий, стимулирующий аспекты диагностики

3. *Управленческая* функция педагогической диагностики связана с основными этапами управления развитием ученического коллектива и личности школьника. В соответствии с этим определены *три типа диагностики:* 1) *начальная,* связанная с планированием и управлением познавательной деятельностью учащихся; 2) *текущая (корректирующая)* диагностика, которая проводится в процессе организации познавательной деятельности учащихся и ориентирует учителя на изменения, происходящие в развитии школьников; 3) *обобщающая* диагностика, которая дает основные данные для коррекции обучающей деятельности учителя на предстоящий период

Несколько иной подход к определению функций диагностики у В.И. Загвязинского [23]. Он выделяет образовательную, стимулирующую, аналитико-корректирующую, воспитывающую, развивающую и контрольную функции.

*Образовательная функция* заключается в том, что проверка, контроль, учет остаются органическими элементами обучения и их задача не столько выявить, зафиксировать состояние дел, уровень обученности, сколько способствовать научению, исправлять ошибки, проинструктировать, помочь в дальнейшем продвижении.

*Стимулирующая функция,* как продолжение и дополнение образовательной, призвана обеспечить, чтобы контроль не дезорганизовывал деятельность ученика, а вдохновлял его, вселял уверенность в достижимости новых целей, более высокого уровня обученности и развития.

*Аналитико-корректирующая функция* связана с педагогической рефлексией учителя, его самоанализом, совершенствованием планирования и организации обучения. Эта функция касается и ученика, способов преодоления трудностей, коррекции и самокоррекции учебно-воспитательной деятельности.

*Воспитывающая и развивающая функции* связаны с формированием адекватной самооценки, ответственности, устремленности,

волевого саморегулирования и других социально-ценных способностей и черт характера.

*Контрольная функция* обеспечивает фиксирование уровня достижений, его соответствия нормам и стандартам, а также продвижения к более высоким уровням овладения знаниями и развития.

Содержание функций свидетельствует о том, что диагностика имеет более широкий и более глубокий смысл, чем традиционная проверка знаний и умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Диагностирование, как считает И.П. Подласый, рассматривает результаты в связи с путями, способами их достижения, выявляет тенденции, динамику формирования продуктов обучения [58]. Наряду с понятием педагогическая диагностика, (которая все же носит однократное действие) также используется понятие педагогический мониторинг.

В *состав педагогического мониторинга* входят контроль, проверка, оценка, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий. Краткое описание некоторых из перечисленных компонентов дал В.И.Загвязинский [23].

*Проверка* – процесс установления успехов и трудностей в овладении знаниями и развитии, степени достижения целей обучения.

*Контроль* – операция сопоставления, сличения запланированного результата с эталонными требованиями и стандартами.

*Учет* – фиксирование и приведение в систему показателей проверки и контроля, что позволяет получить представление о динамике и полноте процесса овладения знаниями и развития обучаемых.

*Оценка* – суждения о ходе и результатах обучения, содержащие его качественный и количественный анализ и имеющие целью стимулировать повышение качества учебной работы учащихся.

*Выставление отметки* – определение балла или ранга по официально принятой шкале для фиксирования результатов учебной деятельности, степени ее успешности.

Процедурно диагностика и контроль отличаются так: при диагностике обязательно должен быть эталон оценивания, который является «точкой отсчета». Этот эталон должен быть объективно выражен. Контроль осуществляется с использованием субъективных шкал оценки.

За точку отсчета принимается не «идеальный образец», отсчитывая от которого «методом вычитания» и фиксируя допущенные ошибки и недочеты формируется сегодня оценка ученика, а необходимый для продолжения образования и реально достигаемый большинством учащихся опорный уровень образовательных достижений. Достижение этого опорного уровня интерпретируется как безусловный учебный успех ребенка. Оценку индивидуальных образовательных достижений предлагается вести «методом сложения», при котором фиксируется достижение опорного уровня, и использование накопительной системы оценивания (портфолио), характеризующей динамику индивидуальных образовательных достижений.

В соответствии с требованиями теории и практики педагогических измерений оценочные процедуры, на основе результатов которых принимаются решения, должны обладать высокой степенью объективности, которая проявляется через две основные характеристики: валидность и надежность инструментария и процедур оценки.

Под валидностью итоговой оценки понимается соответствие содержания оценки планируемым результатам. Валидность измерителей и оценочных процедур подразумевает полноту охвата всех планируемых результатов и адекватность оценки их достижения. Это требует комплексного подхода, т.е. включения различных форм и способов оценки.

Надежность итоговой оценки должна обеспечиваться за счет профессиональной разработки инструментария, включая экспериментальную проверку отдельных заданий и работы в целом, критериев и шкал оценивания, а также соблюдения всех требований стандартизации оценочных процедур.

В педагогических измерениях принято рассматривать три уровня описания результатов образования: планируемый, реальный и достигнутый [51].

Первый уровень – планируемый – характеризует те результаты, которые заложены в планируемых результатах освоения основных образовательных программ и реализованы в образовательной программе для данной ступени обучения, в примерных программах по отдельным учебным предметам

Второй уровень – реализуемый – характеризует те результаты, к которым стремится конкретный учитель в зависимости от своих

личностных установок, отношения к предмету, профессиональной квалификации.

В процессе измерений появляется третий уровень описания результатов – достигнутый, который характеризует уровень реальных достижений учащихся.

Как показывают результаты педагогических измерений, реальные достижения учащихся всегда ниже их планируемого уровня в нормативных документах и того уровня, который реализуется учителями.

Это означает, что практически невозможно в ходе педагогических измерений зафиксировать достижение всеми учащимися всех планируемых результатов освоения образовательных программ.

Содержательной и критериальной базой оценки личностных, метапредметных и предметных результатов согласно ФГОС служат планируемые результаты начального образования. На персонифицированную итоговую оценку выносятся только предметные и метапредметные результаты, описанные в разделе планируемых результатов начального общего образования. Личностные результаты выпускников начальной школы в полном соответствии с требованиями стандартов не подлежат итоговой оценке.

В рамках системы внутренней оценки возможна ограниченная оценка сформированности отдельных личностных результатов, которая направлена на решение задачи оптимизации личностного развития учащихся и включает три основных компонента:

- характеристику достижений и положительных качеств учащегося;
- определение приоритетных задач и направлений личностного развития с учетом как достижений, так и психологических проблем ребенка;
- систему психолого-педагогических рекомендаций, призванных обеспечить успешную реализацию развивающих и профилактических задач развития.

Содержание итоговой оценки определяется содержанием и структурой планируемых результатов, представленных в обобщенной форме. Поэтому до начала разработки инструментария (отдельных заданий и проверочных работ) необходимо конкретизировать планируемые результаты, представить их в форме, обеспечивающей возможность создания стандартизированных средств измерения. Такая процедура называется операционализацией. В процес-

се данной процедуры каждый планируемый результат уточняется с ориентацией на «достижимость» и «измеряемость», т.е. указываются умения и элементы знания, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения и которые можно измерить в рамках используемых оценочных процедур на разных уровнях их освоения. Таким образом, в процессе операционализации уточняется содержание и критериальная база оценки, т.е. конкретные требования к ответу ученика (что должно быть им продемонстрировано для принятия решения о достижении данного планируемого результата). Операционализированные перечни планируемых результатов по математике и русскому языку с примерами заданий представлены в книге «Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе» под редакцией Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой) [51].

Отличительной особенностью итоговых работ для оценки достижения планируемых результатов, разрабатываемых в рамках стандартов, является их ориентация не на оценку овладения предметными знаниями и умениями и способности воспроизводить их в учебных ситуациях, а на оценку способности применять полученные в начальной школе знания и умения в различных ситуациях, включая и приближенные к реальным жизненным.

Это повлияло на разработку и включение в работу двух групп заданий, в которых учащиеся должны были не воспроизводить освоенные знания и умения, а применять их, решая учебно-практические или учебно-познавательные задачи. В первую группу вошли задания базового (опорного) уровня. Оценка достижения этого уровня осуществляется с помощью стандартных задач (заданий), в которых очевиден способ решения. При выполнении заданий второй группы (заданий повышенного уровня), в которых способ решения явно не задан, ученик должен сам выбрать способ из известных ему или самостоятельно сконструировать способ решения, интегрируя два-три изученных или преобразуя их. Оценка достижения этого уровня осуществляется с помощью задач (заданий), в которых нет явного указания на способ выполнения, и ученику приходится самостоятельно выбирать один из изученных способов или создавать новый способ.

Объектом стандартизированной итоговой оценки являются планируемые результаты освоения программ начального образования по двум основным предметным областям (математике и русскому языку) и двум междисциплинарным программам («Чтение:

работа с информацией» и «Программа формирования универсальных учебных действий»).

На начальной ступени обучения особое значение имеет усвоение учащимися опорной системы знаний по русскому языку и математике и овладение следующими метапредметными действиями:

- речевыми, среди которых следует выделить навыки осознанного чтения и навыки работы с информацией;

- коммуникативными, необходимыми для учебного сотрудничества с учителем и сверстниками.

Проверку названных результатов целесообразно вести при проведении трех итоговых работ: 1) итоговой работы по русскому языку; 2) итоговой работы по математике; 3) итоговой комплексной работы на межпредметной основе.

Новой формой проверочных работ в начальной школе при реализации стандартов второго поколения является комплексная работа.

Комплексная работа отличается от других видов работ по структуре: она включает текст и несколько заданий, построенных на компетентностной межпредметной основе. Объектом оценки в заданиях выступают умения и универсальные учебные способы действий. Поэтому в задачных формулировках указаны разные виды деятельности первоклассников: прочитай, запиши, допиши, вставь, отметь, соедини и др.

Практически все задания к тексту можно разделить на три группы по форме требуемого ответа: задания с выбором ответа; задания с кратким ответом; задания с развернутым ответом.

Выполнение заданий оценивается в баллах в зависимости от структуры задания, уровня его сложности, формата ответа и особенностей проверяемых умений, при этом учитывается полнота и правильность выполнения задания.

Принятый в практике педагогических измерений минимальный критерий освоения учебного материала находится в пределах от 50 до 65% от максимального балла, который можно получить за выполнение всей работы. Если проверочная работа содержит задания только с выбором ответа, то критерий освоения составляет 65%. Если в проверочной работе используются задания только со свободным ответом (кратким или развернутым), то критерий освоения составляет 50%.

Для повышенного уровня можно использовать тот же критерий, как и для базового уровня: 50–65% от максимального балла, но за выполнение заданий повышенного уровня.

В целом итоговая оценка должна позволять фиксировать индивидуальный прогресс в образовательных достижениях ребенка, т.е. вести оценку ребенка по отношению к самому себе. С другой стороны, итоговая оценка должна позволять получить объективные и надежные данные об образовательных достижениях каждого ребенка и всех учащихся.

В итоговой оценке выпускника необходимо выделять две составляющие: накопленные оценки, характеризующие динамику индивидуальных образовательных достижений учащихся, их продвижение в освоении планируемых результатов и оценки за стандартизированные итоговые работы, характеризующие уровень присвоения учащимися основных формируемых способов действий в отношении опорной системы знаний на момент окончания начальной школы.

# ГЛАВА V. УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

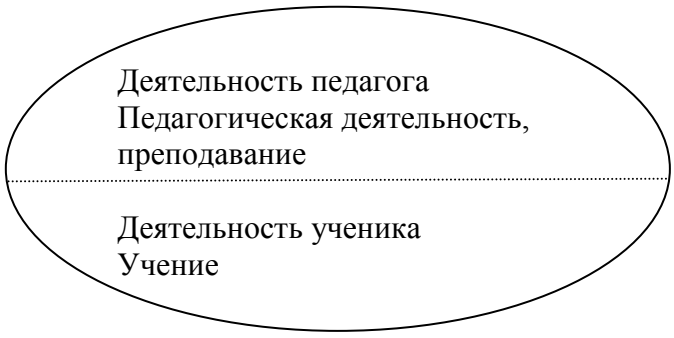
## 5.1. Понятие об учебной деятельности

Деятельность учения, учебная деятельность, обучение

В педагогике под термином «обучение» обычно подразумевается совместная деятельность ученика и преподавателя. В ходе такой деятельности ученик усваивает знания, умения и навыки. Однако в психологии деятельность педагога по передаче социального опыта (преподавание) принято отличать от деятельности ученика по усвоению социального опыта, знаний, умений (учение). Такое разделение деятельности педагога и ученика основано на том, что усвоение знаний и умений ребенком может происходить и без обучения, без целенаправленных педагогических воздействий. Значит, деятельности ученика и педагога связаны не жестко, а лишь в условиях целенаправленного обучения.

Таким образом, деятельность учения – это основная функциональная часть обучения, содержание которой представляет приобретение и усвоение учеником нового социального опыта (знаний, умений и навыков). Деятельность преподавателя – другая часть обучения, содержание которой составляет подготовка и создание всей суммы благоприятных условий для усвоения, исключая добычу новых знаний (исследование).

Обучение




Интересный для нас момент – то, что деятельность учения не жестко связана с деятельность педагогов. Получается, что есть учение, происходящее без влияния педагогов (случайные, побочные открытия в ходе игры, общения, труда), и учение, происходящее под целенаправленным влиянием педагогов. Нас интересует, конечно, последний случай. Как правило, такой тип учения возникает

у ребенка при его поступлении в школу, в широком смысле – при получении образования. Получение образования предполагает усвоение теоретических знаний, имеющихся в науке, искусстве, морали, праве, религии. И только этот случай многие известные ученые (Эльконин, Давыдов) относят к собственно учебной деятельности.

Таким образом, учебной деятельностью можно назвать важный частный случай деятельности учения, в ходе которого происходит усвоение учеником теоретических знаний и способов действий с ними в специальных образовательных организациях.

Отличия учебной деятельности от деятельности учения состоят в следующем:

1) Учебная деятельность всегда специально направлена на овладение учебным материалом, а деятельность учения – не всегда, например, дидактическая игра.

2) Учебная деятельность всегда специально направлена на решение учебных задач, содержанием которых являются теоретические знания, а деятельность учения может быть направлена и на конкретные практические задачи, содержанием которых являются утилитарные практические сведения.

3) Главное значение в учебной деятельности играет усвоение общих способов действия и научных понятий, а в деятельности учения могут играть большую роль частные конкретные способы действия. Усвоение дошкольником житейских понятий – это тоже деятельность учения.

4) При учебной деятельности усвоение общих способов действия предваряет решение практических задач, при учении ход ус-

воения может быть и обратным, например, при обучении методом проб и ошибок.

5) Учебная деятельность ведет к изменению самого действующего субъекта, к изменению способностей и других психических качеств ученика, при деятельности учения изменение психических свойств ученика не является обязательным моментом.

6) В ходе учебной деятельности изменение психических свойств ученика находится в прямой зависимости от собственной активности и результатов собственных действий, в том смысле, что учебная деятельность не мыслима без самообучения, без саморазвития ученика, а при деятельности учения самообучение ученика не является обязательной характеристикой.

7) Учебная деятельность имеет более выраженные общественные характеристики, она имеет общественную значимость и смысл, общественное содержание и общественную организованность, а учиться же можно и только для себя.

Отличия учебной деятельности от других видов деятельности.

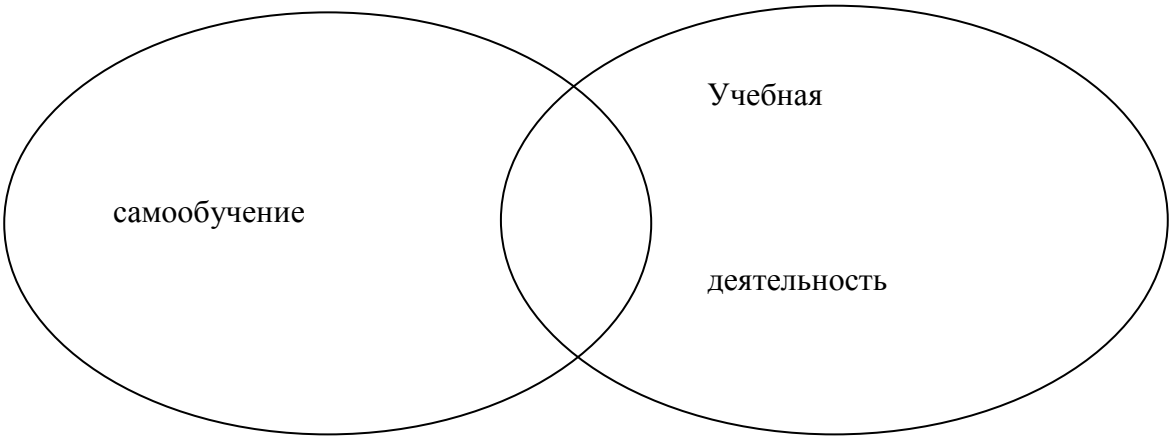
Отличия учебной деятельности от трудовой деятельности. Учебная деятельность обеспечивает усвоение новых знаний в качестве основного и прямого продукта, удовлетворяя при этом познавательные потребности и интересы личности. Получение знаний – это и результат, и цель учебной деятельности. В трудовой же деятельности приобретение новых знаний выступает побочным моментом, не удовлетворяя познавательные интересы личности, а обслуживая цели труда.

Отличия учебной деятельности от исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность направлена на приумножение общесоциального опыта и добывание новых знаний. Если же при исследовании происходит усвоение нового опыта, то это является, скорее, отдельным индивидуальным моментом в работе исследователя. Учебная деятельность же направлена на усвоение социального опыта (а не на его добывание), а этот опыт ученик получает в обработанном виде (методическая обработка знаний) от других людей. Конечно, ученик при обучении может выступать с позиции исследователя, как то предполагают разные методики исследовательского обучения, но это, скорее, будут индивидуальные открытия, открытия лишь для ученика (открытие Америки). Такие открытия приумножают личный опыт ученика, а не общечеловеческий.

Отличие учебной деятельности от игры и стихийного общения. Объективная цель и продукты учебной деятельности – усвоение новых знаний - осознаются на субъективном уровне в качестве мотивов поведения или в разных формах переживания. Цель учебной деятельности, как правило, хорошо понимается и осознается самими учениками. При игре и общении же ребенок никогда не ставит своей целью усвоение знаний и не переживает, если в игре и общении не произошло никаких открытий.

Отличие учебной деятельности от самообучения. Конечно, самообучение может играть в удовлетворении познавательной потребности большую роль. Поэтому самообучение очень сложно отличить от учебной деятельности, есть исследователи, которые склонны рассматривать самообучение как высший уровень развития учебной деятельности, как идеал, основную цель в обучении. Однако, при учении, усвоение новых знаний и действия по усвоению знаний являются главным функциональным компонентом деятельности ребенка. Все виды работ, предшествующие усвоению знаний (добывание нового опыта, обработка этого опыта и приведение его к виду, удобному для усвоения, определение правильной последовательности разных частей опыта и т.п.) осуществляются другими людьми. Таким образом, при самообучении субъект выполняет всю сумму подготовительных компонентов усвоения самостоятельно, что и отличает самообучение от учебной деятельности.

В реальной практике обучения, конечно, ученик никогда полностью не избавлен от подготовки структурных компонентов обучения. В этом смысле, на практике элементы самообучения можно встретить у всех учеников, и самообучение не отделено жестко от учебной деятельности. Самообучение, кроме того, предполагает наличие у ученика особого умения – умения учиться, что не обязательно при учебной деятельности. Ведь при организации учебной деятельности, если что-то сам ученик не умеет делать, то это неумение ученика может быть восполнено учителем или компенсировано одноклассниками. При самообучении субъект учения должен уметь индивидуально выполнять все действия по усвоению материала, да еще и должен хотеть это делать, иметь мотивацию для самообучения.




## 5.2. Мотивация и мотивы учебной деятельности.

Условия появления и формирования познавательной потребности и познавательных мотивов. Если речь вести об учебной деятельности, то она побуждается учебно-познавательным мотивом, в основе которого лежит познавательная потребность.

Познавательная потребность ⟹ учебно-познавательный мотив ⟹ учебная деятельность

К моменту поступления в школу развитие познавательной потребности достигает нового уровня. Этот уровень выражается в интересе к решению собственно учебных и познавательных задач, приобретению новых знаний и умений в процессе учения. Удовлетворение этого нового качества познавательной потребности связано с обучением.

Поэтому о хорошо сформированном учебно-познавательном мотиве свидетельствует наличие у будущего школьника отчетливого желания овладевать какими-либо умениями, научными понятиями, стремление овладеть ими или найти новые способы действия при решении учебных задач. Что же в жизни ребенка вызывает нужду в приобретении знаний?

Давыдов считал, что нужда в познании возникает у ребенка в игровой деятельности при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Это согласуется с теорией Эльконина, согласно которой мотивы новой деятельности (в нашем случае – учебной деятельности) «вызревают» внутри старого ведущего типа деятельности (в нашем случае – в игровой деятельности). Таким образом, в игровой деятельности возникает внутреннее противоречие между ее ограниченным содержанием и результатами в виде будущих

психологических новообразований. Разрешить данное противоречие может только новый вид деятельности – учебная деятельность, которая имеет иное, новое для ребенка содержание, такое содержание вводит ребенка в особый мир идеальных духовных образований. Давыдов к главным условиям возникновения учебных мотивов относил следующее:

1) Развитие у дошкольника внутри игровой деятельности воображения и символической функции, которые создают у него нужду в содержании знаний и умений теоретического характера;

2) Организация начального обучения в форме учебной деятельности, задающей теоретические знания и теоретические умения. Усвоение таких теоретических знаний и умений формирует у младшего школьника потребность в учебной деятельности.

К другим условиям возникновения учебных мотивов Давыдов относил определенный уровень развития общения ребенка со взрослым и сверстниками, осознание ребенком общественной значимости учения и проч.

Наиболее высокой ступенью развития у учащихся познавательной потребности является выработка такой позиции, при которой сам ребенок начинает сознательно работать над формированием у себя учебно-познавательной мотивации. Условием формирования этой высокой ступени развития познавательной потребности Чудновский, как и Давыдов, считал организацию учебного процесса. С точки зрения Чудновского, учебный процесс должен быть организован так, чтобы школьники ориентировались не только на сами знания, но и на способ добывания знаний. В этом случае оценивается не только результат работы ученика, но и то, каким способом эти результаты получены. Таким ообразом условием формирования познавательной потребности является постановка ученика в активную позицию по отношению к усваиваемым знаниям.

Чудновский в качестве условия развития познавательной потребности выделял сформированность другого новообразования - личностной позиции школьника. Согласно Л.И. Божович, в момент кризиса 7-и лет формируется внутренняя позиция школьника. Эта новая позиция формирует и иное отношение к знаниям, которые начинают усваиваться как бы сами по себе в процессе решения задач. Благодаря этой новой позиции школьник начинает получать удовлетворение от самого процесса приобретения знаний.

Эта внутренняя позиция школьника основана на положительных эмоциях, получаемых от процесса познания. А поскольку «насытиться» положительными эмоциями не возможно, поэтому потребность в познании относится к «ненасыщаемым». Поэтому Гуткина считала, что степень развития этой потребности зависит от того, как она насыщается, на протяжении дошкольного детства. Познавательный интерес она сравнивает с костром, которому для горения необходимо постоянное топливо в виде новых впечатлений, знаний, умений.

У детей, которые в детстве не получают необходимого им общения с родителями и другими близкими взрослыми, удовлетворяющими и стимулирующими их познавательную потребность, эта потребность угасает, но она не умирает, а остается в неразвитом виде. Это одно условие.

Другим условием развития познавательной потребности Гуткина считает развитость игровой деятельности. Она заметила, что дети с развитой познавательной мотивацией обязательно играют в игры с правилами и выигрышем, т.е. у них есть момент соревновательности по правилам игры. Чувство победы заставляет ребенка вновь и вновь выполнять задания, с которыми он может справиться. У детей же с неразвитой познавательной мотивацией соревновательность в игре отсутствует.

Еще одно условие формирования познавательной потребности с точки зрения Гуткиной – позитивный опыт общения со взрослым. Ребенок должен почувствовать доверие к взрослому человеку, проявляющему к нему интерес и доброту, а также поверить в свои возможности. Т.е. наличие позитивных эмоциональных контактов между учителем и первоклассником – очень желательный момент в развитии познавательной потребности. Можно предположить, что это условие развитие познавательных мотивов будет особенно значительным для высокотревожных детей и детей, имеющим низкую самооценку.

Талызина к условиям формирования и развития познавательной потребности относила: 1) Включение учащихся в решение познавательных задач, при решении которых ребенок будет узнавать что-то новое об окружающем его мире. При этом ребенок должен получать не готовые знания и не просто запоминать их, а именно открывать их для себя. 2) Стиль поведения учителя. Нельзя чтобы при поступлении в школу, ребенку сразу же предъявили в полном

объеме все требования и запреты школы, запретительный педагогический стиль недопустим при работе с первоклассниками. Психологически ребенку легче усвоить правила поведения в школе, если учитель естественно подведет его к этим правилам. Педагог должен вместе с детьми обсудить, что, как и почему надо делать в школе и классе. В этом случае ребенок подводится к правилам школьного поведения логикой новой учебной деятельности, ребенок сам формулирует эти правила, они на него «не давят».

Все исследователи согласны в том, что до начала школьного обучения формируется лишь самая общая мотивационная направленность на учебную деятельность. Поэтому роль школы в развитии познавательной потребности очень велика.

Факторы, влияющие на формирование познавательной мотивации

*Влияние содержания учебных программ***.** В исследовании Репкина и Дусавицкого было показано, что обучение по программам РО приводит к тому, что эпизодические учебные интересы в начале школьного обучения к 4-му классу превратились в широко познавательные. Для учеников, обучающихся по программам развивающего обучения, было характерно возрастание от класса к классу интереса к общим способам решения задач. Так что к концу 4-го класса такой интерес стал проявляться у большинства школьников по отношению к самому разнообразному учебному материалу. Этот интерес стал побуждать учеников к познавательной активности не только при решении учебных задач, но и при решении некоторых других задач.

По-иному развивались познавательные интересы школьников, обучающихся по традиционным программам. Ситуативные познавательные интересы не перерастали у них в широкие познавательные. У них преобладали интересы к степени успешности учения, выражающейся в отметках. Лишь у отдельных учащихся в этих классах к окончанию начальной школы появился интерес к общим способам решения задач. Познавательные интересы большинства учащихся в традиционных классах оставались эпизодическими и не приобретали выраженной мотивационной функции.

*Методика обучения***.** Познавательные интересы школьников существенно зависят от способа раскрытия учебного предмета. При традиционной методике учебный предмет предстает перед учеником как последовательность частных явлений. Каждое из явлений учитель объясняет, дает готовый способ действия с ним. А ученик

должен все это механически запомнить. В результате смысл многих действий ученику остается не ясен. При таком способе раскрытия предмета есть большая опасность потерять интерес к нему.

При раскрытии же ребенку сущности явлений, общего смысла, который лежит в основе частностей, ребенок получает возможность самостоятельно изучать частные явления. Это вызывает у ребенка интерес к предмету, ведь он сам что-то открывает!

Моргун также установил, что при обучении с использованием групповых форм обучения, уровень учебных мотивов будет выше, чем при использовании лишь фронтального метода. Групповая форма «втягивает» в активную работу даже пассивных, слабо мотивированных учащихся, которые начинают работать под влиянием своих более мотивированных товарищей. Кроме этого, у детей срабатывает при групповой форме обучения установка на соревновательность, проявляется желание быть не хуже других.

Одним из разновидностей обсуждаемого фактора является *проблемность обучения.* Проблемная ситуация связана с необходимостью выбора, с преодолением временных ограничений и побуждает ученика к творческой активности. Творческий характер проблемной ситуации стимулирует развитие мотивационной сферы учения, усиливая дифференциацию и упорядочивание мотивов через их более полное осмысление. В исследованиях Савонько, Симонова показано, что при проблемном обучении начинает доминировать ориентация на процесс учения, а продукт деятельности учеников (использовалось сочинение текстов) отличается большим своеобразием, яркостью, высокой эмоциональностью, логичностью и аргументированностью, а также творческим характером и личностной включенностью.

*Степень интеллектуальной активности самого ученика*. Славина выделила следующие характеристики интеллектуальной пассивности: 1) у интеллектуально пассивного ребенка отсутствует познавательное отношение к действительности; 2) одновременно с этим более или менее выражено отрицательное отношение к интеллектуальной деятельности. Фактически речь идет о наличии специфической установки на максимальную умственную работу или о привычке избегать излишних интеллектуальных усилий. Отрицательное отношение к интеллектуальной деятельности возникает, по мнению Славиной, в тех случаях, когда ребенку предъявляются

требования к такой интеллектуальной деятельности, которую он не может выполнить.

Речь идет о том, что игровая деятельность дошкольника не предъявляет высоких требований к интеллектуальной деятельности, и если детьми ничем, кроме игр не заниматься, то с требованием интеллектуальных усилий ребенок может столкнуться, только переступив порог школы. Поэтому и отрицательное отношение детей к интеллектуальной деятельности проявляется лишь в школе.

*Интерес к учебному предмету*. Можно говорить о взаимообусловленности развития познавательных интересов, познавательных мотивов и способностей. Первоначальная направленность интересов возникает очень рано, в общении с родителями и сверстниками, еще до школы. Затем на развитие интересов влияют учителя и другие взрослые, которые случайно встречаются ребенку на его жизненном пути.

Дети в школьном возрасте начинают по своей инициативе и по собственному выбору читать определенную художественную или научно-популярную литературу, целенаправленно смотреть те или иные циклы телепередач, а могут и искать интересующую их информацию в Интернете.

*Учебная успеваемость***.** Матюхина показала, что мотивация учения у неуспевающих школьников, как правило, и мало сформирована, и плохо осознается, хотя уровень мотивации учения у них реально выше, чем это думают учителя. Курдюкова отметила, что у слабоуспевающих школьников сильнее выражен мотив получения хорошей отметки, чем мотивы получения знаний. Более выражен мотив получения высокой отметки также у учеников начальной школы. А вот в средних и старших классах у успевающих учеников становится более выражен мотив получения знаний, чем мотив получения хорошей отметки.

Впрочем, влияние оценки на учебную мотивацию далеко не однозначно и носит индивидуальный характер. Эффективна та педагогическая оценка, которая соотносится с потребностями ребенка. А успевающие ученики тоже могут «растерять» учебную мотивацию, привыкнув к своим высоким оценкам.

*Изменение возрастных особенностей*. Это дошкольный возраст – возраст задавания вопроса «Почему?». А школьный возраст – это возраст ответов.

*Недоразвитие игровой деятельности в дошкольном возрасте*. Для таких детей часто предлагается в школе использовать игровые формы обучения. Но, вводя такие игры, учителю нужно помнить, что игра используется для формирования учебной деятельности. Чрезмерно же увлекаться игровыми ситуациями нельзя. Если сделать школьную жизнь очень похожей на жизнь в детском саду, то интерес детей к школе пропадет.

*«Запретительный», авторитарный стиль поведения учителя.* Такой стиль поведения учителя, как правило, не способствует формированию познавательной мотивации у обучающихся.

Виды мотивов

Для учеников, поступивших в первый класс, наиболее характерны следующие мотивы:

1) игровые мотивы,
2) мотив высокой отметки,
3) «внешний» по отношению к учебной деятельности мотив,
4) «позиционный» мотив, желание быть взрослым,
5) собственно учебно-познавательный мотив,
6) социальный мотив.

Пути формирования познавательной мотивации

Развитие мотивов учения идет двумя путями: 1) Через усвоение учениками общественного смысла учения, т.е. через укрепление и осознание социальных мотивов. Ведь именно социальные мотивы учения являются доминирующими в мотивационной сфере учения на всем протяжении школьного периода и служат основанием всех других мотивов учения. 2) Через саму учебную деятельность у школьников формируются собственно познавательные интересы и мотивы, как соответствующие по своему содержанию деятельности учения. Необходимо отметить, что собственно познавательные интересы школьников часто очень слабы, и если их не подкреплять соображениями, касающимися будущей социальной жизни ребенка, то развитие познавательных интересов существенно замедлиться или не произойдет вообще. Таким образом, развитие познавательных мотивов всегда должно сопровождаться и идти рука об руку с развитием социальных мотивов.

При развитии социальных мотивов учения учитель должен, с одной стороны, довести до сознания учеников те мотивы, которые общественно не значимы, но имеют достаточно высокий уровень действенности, например мотив получения высокой отметки. Уче-

никам необходимо показать, что отметка связана с уровнем их знаний и умений, а не с отношениями с учителем. И так постепенно мотивацию, идущую от отметки, перевести в мотивацию, связанную с желанием иметь высокий уровень знаний и умений. Кстати, не различение связи отметки с уровнем знаний и умений – частая проблема у многих учеников, вплоть до студентов, а то и их родителей.

С другой стороны, необходимо повысить действенность собственно учебных мотивов. Этот путь формирования учебной мотивации связан непосредственно с вопросами организации учебного процесса. Общий путь формирования учебной мотивации состоит в том, чтобы способствовать превращению, как правило, уже имеющихся у младших школьников отрывочных, эпизодических, но одновременно очень широких познавательных побуждений в зрелую мотивационную структуру. В этой структуре должны осознанно быть выделены: 1) актуальные действенные мотивы учения; 2) отсроченные, перспективные цели обучения; 3) эмоциональная оценка достижений как выражение радости познания. Мотивацию учения целесообразно формировать при фронтальной работе с целым классом. Прибегать же к индивидуальным формам работы следует только при значительном отставании в усвоении учебного материала.

Воспитанию положительной мотивации учения способствует общая доброжелательная атмосфера школьной жизни и положительная психологическая атмосфера класса, отношения с учителем, выстроенные по нормам сотрудничества, помощь учителя не в виде прямого вмешательства в выполнение задания (особенно вредны запреты), а в виде подсказок или советов, наталкивающих ученика на правильное решение, формирование у учеников навыков правильного оценивания своих учебных достижений.

Формированию положительной учебной мотивации способствует занимательность изложения учебного материала, эмоциональная речь учителя, в некоторых случаях – введение игровых способов обучения, проведение общеклассных споров и дискуссий, привлечение в анализ жизненных ситуаций самих школьников и проч.

Следует признать, что, к сожалению, фронтальная работа по формированию учебной мотивации не гарантирует сто процентного успеха. В любом классе имеются несколько учеников, с которыми надо вести индивидуальную работу. Как правило, это учащиеся с

отрицательным отношением к учебной деятельности и низким уровнем учебной мотивации, а также со слабым развитием познавательных интересов. При индивидуальной работе с такими школьниками не следует ожидать быстрых результатов и ставить перед учениками очень высокие цели.

Как правило, у таких учеников надо сначала сформировать хотя бы какие-то познавательные интересы. Формирование познавательных интересов можно осуществить, используя простейшие побочные интересы ребенка, причем эти побочные интересы не обязательно будут связаны со школьными учебными предметами. Интерес у школьников вызывает также дополнительный материал, обращение к их непосредственному опыту, широкое использование практических занятий, лабораторных работ, экскурсий и проч.

На основе первоначальных интересов к познанию в каком-либо конкретном виде деятельности возникают интересы к содержанию учебной деятельности и процессу обучения. Эти как бы первоначально побочные интересы становятся тем опосредующим механизмом, благодаря которому развиваются истинные учебные интересы.

Важно также обеспечить успех отстающего ребенка с невысоким уровнем учебной мотивации при выполнении уроков и других заданий учителя. Можно начинать с выполнения заданий не учебного характера, пытаясь сначала обеспечить успешность любой деятельности такого ребенка. Таким образом, ребенок обретает уверенность в своих силах, устойчивость по отношению к неудачам.

Потом надо найти для ученика интересующий его предмет, хотя бы один. Выполняя какое-то дело, быстро усваивая материал по определенному предмету, ребенок получает удовлетворение, это ему нравится. Успех пробуждает желание больше и глубже заниматься этим предметом, что приводит развитию познавательных мотивов ребенка.

Марковой были описаны уровни развития познавательной мотивации, что можно считать определенным порядком формирования учебной мотивации: отрицательное отношение к учению – нейтральное отношение к учению – положительное ситуационное отношение к учению – положительное устойчивое отношение к учению – активное, творческое отношение к учению – личностное, ответственное, активное отношение к учению.

## 5.3. Структура и содержание учебной деятельности

Основные определения учебной деятельности.

В современной психологии отсутствует какое-либо общее представление об учебной деятельности. Некоторые исследователи не отличают учебную деятельность от деятельности учения, поскольку для обоих видов деятельности усвоение социального опыта является главным моментом. Другие не отличают учебную деятельность от обучения, поскольку учебная деятельность возможна только как специальная целенаправленная деятельность по усвоению знаний, а такая целенаправленность возможна только в формах педагогического процесса (обучение).

Так, например, Габай Т.В. считает, что «учебная деятельность – это совместная деятельность, в которой один из ее участников приобретает опыт (основной компонент), а другие создают благоприятные условия для такого усвоения, т.е. осуществляют всю сумму подготовительных компонентов усвоения».

Другие же исследователи подчеркивают уникальность учебной деятельности, считая, что эта деятельность имеет свое специфичное содержание, и только эта деятельность направлена на совершенствование, развитие и формирование новых психических качеств (вплоть до личности), т.е. на самого ученика, а не на материальные предметы.

Так, Эльконин Д.Б. писал, что «учебная деятельность – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий, такая деятельность должна побуждаться адекватными мотивами. Ими могут быть мотивы … собственного роста, собственного совершенствования». Таким образом, учебная деятельность связана с развитием мотивационной сферы личности.

Давыдов В.В. в своих работах подчеркивал развивающую роль учебной деятельности, считая ее, вслед за Элькониным, ведущим типом деятельности детей младшего школьного возраста. Учебная деятельность у него также связывалась с усвоением научных понятий. Этот вид усвоения Давыдов относил к образованию, а не к учению. Ведь усвоение научных понятий открывает человеку мир предметного содержания, а это и есть образование. А в ходе образования осуществляется умственное, художественное, нравст-

венное, правовое воспитание и развитие, формируются предметные способности ребенка.

Содержание учебной деятельности

В узком смысле слова (учебная деятельность): Эльконин и Давыдов считали содержанием учебной деятельности теоретико–понятийные научные знания и связанные с ними общие способы действия. Каждый общий способ действия решает определенный класс, некоторую совокупность практических задач. «Владение общим способом» означает:

- решать любую задачу этого класса, т.е. умение применить этот общий способ для решения всех задач определенного класса;
- понимать основания собственных действий, т.е. четко отвечать на вопрос: «Почему надо делать именно так, а не по-другому?», умение «видеть» ошибочные варианты действия;
- ощущать границы применимости способа, т.е. понимать, что данный способ действия не применим для решения задач других классов, отличать «задачи-ловушки».

Научные понятия представляются ученику для усвоения в форме учебных задач.

Такое понимание содержания учебной деятельности на практике сильно бы ограничивало возможности применения этого понятия. Ведь даже далеко не всякая дидактическая система, методика обучения может «похвастаться» таким содержанием. С точки зрения Давыдова получается, что возможны и такие случаи, когда обучение как педагогический целенаправленный процесс существует, но при этом учебная деятельность учеников отсутствует. К этому случаю Давыдов относил традиционную методику обучения. Поэтому другие исследователи стремились преодолеть ограничение, введенное Давыдовым.

Так, Ильясов И.И. различал учебную деятельность в узком смысле слова (как у Давыдова) и в широком смысле слова, как деятельность учения.

В широком смысле слова содержанием деятельности учения выступает усвоение любых типов знаний, как научных, так и эмпирических, утилитарных, и любых способов действия, как обобщенных, так и частных практических. Знания, подлежащие усвоению, предоставляются ученику в форме любых задач, как учебных, так и в форме традиционных упражнений.

Структура учебной деятельности: предмет, продукт и результат учебной деятельности

А. Поскольку предметом деятельности называют то, что изменяется в ее ходе от начала до получения продукта, и преобразование этого предмета и оставляет основной смысл деятельности, то предметом учебной деятельности можно считать самого ученика, его способности и другие психические качества.

Б. Продуктом деятельности называется результат всех трансформаций исходного предмета. В учебной деятельности, таким образом, продуктом можно считать те изменения, которые произойдут в самом ученике, в его способностях и качествах, то есть, новообразования, имеющие, преимущественно, возрастной характер.

В. Результат учебной деятельности исследователями часто не отличается от ее продукта. Вообще, различение продуктов и результатов деятельности слабо проработано в отечественной психологии. Правда, Давыдов в своих последних работах указывал, что среди всех преобразований, которые происходят с ребенком при развитии его учебной деятельности, основным моментом является формирование качеств субъектности. Появление субъекта учебной деятельности, т.е. способности к полному контролю и управлению собственной учебной деятельностью, не «привязывалось» Давыдовым ни к какому конкретному школьному возрасту. Поэтому можно предположить, что результатом учебной деятельности будет формирование ее субъекта. Кстати, умение строить и разворачивать учебную деятельность самостоятельно является непременным качеством ее субъекта.

Г. Учебная задача.

Д. Учебные действия.

## 5.4. Понятие учебной задачи

Учебная задача - это специально сконструированное задание, при решении которого школьник усваивает понятия и обобщенные способы действия, обобщенные способы решения целых классов задач так, что конкретные задачи начинают решаться «с ходу», при решении учебной задачи ребенок изменяется как субъект, как личность, обретает новые способности.

В качестве культурного аналога последовательности действий, посредством которых решается учебная задача, послужила научная исследовательская деятельность.

Основные отличия понятия «учебная задача» от понятия «учебное задание»:

- Возникает, когда в ходе практического действования обнаруживается «разрыв» в практическом действовании, который может быть преодолен отысканием нового способа действования;
- Тем, что направлена на получение особого результата, результат её решения – самоизменение;
- Тем, что новый способ действования является общим способом решения целого класса конкретно-практических задач.

Экспериментальным обоснованием понятия учебной задачи стали исследования Л.В. Берцфаи.

Отличия учебной задачи от практической

А. По цели. Цель учебной задачи состоит в усвоении учениками обобщенных способов действия. Эльконин считал, что, усваивая общие способы действия при решении учебной задачи, у субъекта образуются новые способности. А, значит, учебная задача направлена на самого действующего субъекта, на его развитие. Практическая же задача направлена на внешний предмет, на его преобразование.

Б. По предмету. Предмет учебной задачи – сам действующий субъект, его способности. Предмет практической задачи – та вещь, которая будет преобразована в продукт.

В. По степени развернутости процесса деятельности. При решении учебной задачи процесс деятельности должен быть максимально развернут, ведь именно так усваивается способ деятельности. При решении практической задачи процесс деятельности должен быть «свернут».

Г. По степени представленности способа деятельности в конечном результате. При решении учебной задачи способ деятельности должен быть максимально предметно представлен (принцип предметности). При решении практической задачи способ деятельности должен быть «снят». Этот способ деятельности носит частный характер.

Д. По степени самостоятельности ребенка в постановке задачи. Учебная задача ставится только самостоятельно или принимается от учителя. Практическая задача может быть задана.

Е. По результату. Учебная задача должна конструироваться так, чтобы средства и способы ее решения, усвоение которых предусматривается, выступали как прямой результат обучения. Таким образом, результат решения учебной задачи всегда должен быть осознан, отрефлексирован, ведь ученик анализирует свои собственные действия. Таким образом, результат решения учебной задачи носит субъективный характер. При решении практической задачи результат носит объективный вещественный или вербальный характер. Этот результат необязательно осознается субъектом. Но сам результат оценивается не субъектом, а должен удовлетворять ряду требований со стороны других предметов, ряду точных параметров.

Ж. По влиянию на субъекта деятельности. Решение учебной задачи приводит к развитию субъекта. Решение практической задачи не приводит к изменению субъекта деятельности.

Некоторые вопросы организации обучения методом решения учебных задач

Учебной задачей, по В.В. Давыдову, называется та, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. Задача учителя – создание условий такого «вынуждения» ученика, создание условий для поиска новых общих способов решения, неизвестных ученику.

«Принять учебную задачу от учителя» для младшего школьника означает воспротивиться знакомому, переставшему работать в новых условиях способу действий.

Первой задачей учителя при постановке ученикам учебной задачи является открытие (раскрытие) объекта для теоретического анализа. Подразумевает постановку вопросов: «А что мы делаем? Какую задачу решаем? Над каким вопросом работаем?»

Действия учителя, направленные на организацию детского поиска по решению учебной задачи:

- Исключение возможности подражания готовым образцам действия;
- Предоставление детям возможности свободно выдвигать предположения о том, как выйти из затруднения;
- Фиксация детских гипотез, организация обсуждения и анализа детских проб.

Учебная задача не решается по принципу «от простого – к сложному». Поэтому, принятый в традиционном обучении как наиболее эффективный способ решения задачи - дробление её на последовательность более мелких и более легких для решения действия - не верен, не срабатывает.

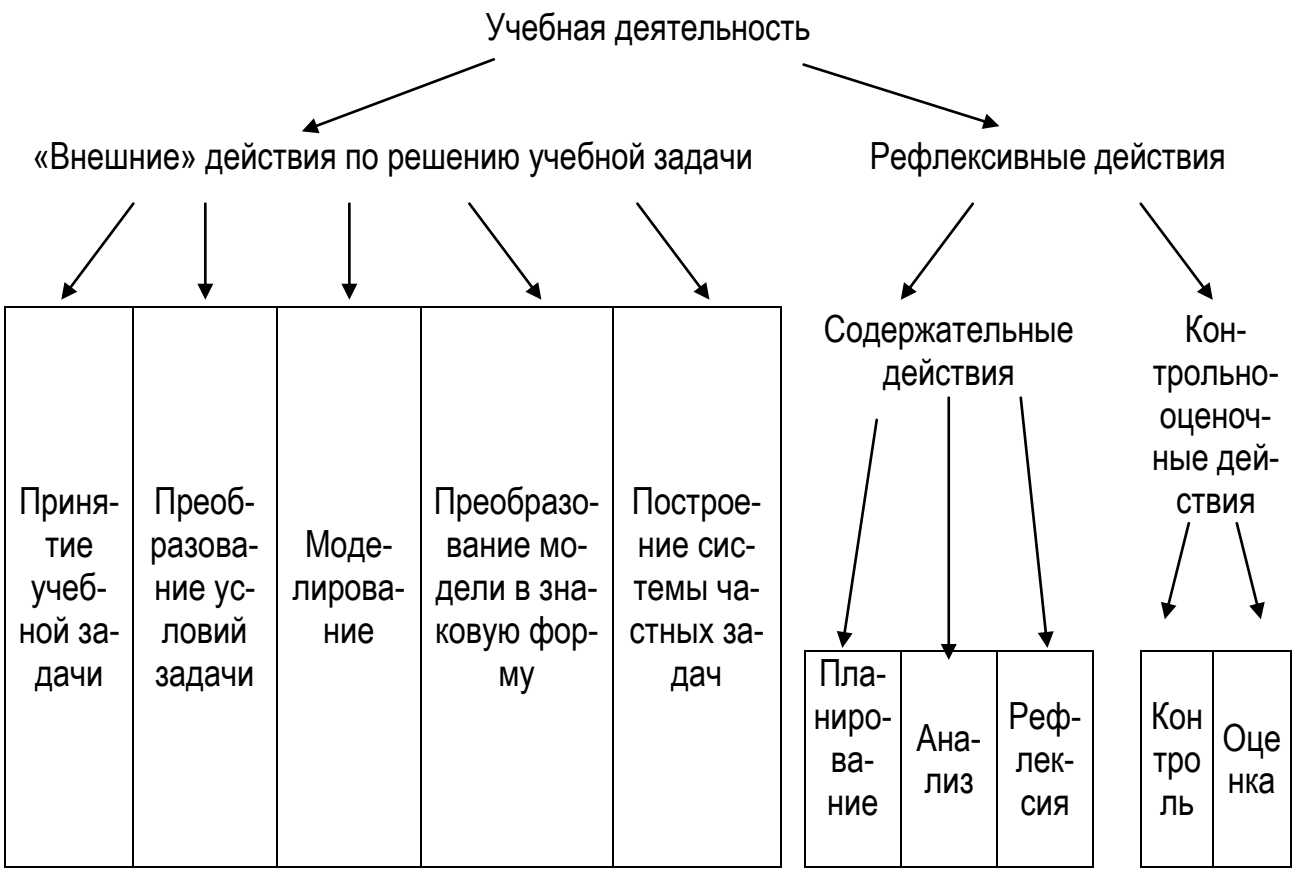
При решении учебной задачи срабатывает принцип «от общего способа действия – к его конкретизации».

## 5.5. Учебные действия: микроструктура учебной деятельности

Порядок совершения действий по решению учебной задачи:

А) Принятие от учителя или самостоятельная постановка учебной задачи.

Б) Преобразование условий задачи. Это первое учебное действие, посредством которого решается учебная задача. Обнаруживается всеобщее отношение в предмете (практическом) задачи. Поиск этого отношения вполне целенаправлен. В ходе этого действия всеобщее отношение обнаруживается в предметно-чувственной форме (первичность внешних действий по отношению к умственным). Всеобщее отношение предстает как «практическая абстракция», что позволяет производить операции, как с конкретным объектом, так и с его мысленными преобразованиями. Т.е. это действие носит мыслительный характер, осуществляется в умственном плане, хотя его результат выражается в практических действиях.




В) Моделирование выделенного всеобщего отношения в предметной, графической и буквенной форме. В модели обязательно фиксируется всеобщее отношение изучаемого объекта. Модель позволяет перейти от «практической абстракции» к некоторому знаковому воплощению объекта. Таким образом, модель становится особым средством мышления учащихся. То есть, это действие носит мыслительный характер, осуществляется в умственном плане, хотя его результат выражается в практических действиях.

Г) Преобразование модели в знаковую форму для изучения свойств всеобщего отношения в «чистом» виде. Эта форма позволяет установить общий способ решения учебной задачи и зафиксировать этот способ в каком-либо виде, в том числе и в виде идеального, умственного образца решения задачи. Т.е. это действие носит мыслительный характер, осуществляется в умственном плане, хотя его результат выражается в практических действиях.

Д) Построение системы частных задач, решаемых одним способом. Это действие представляет собой конкретизацию общего способа решения для частной задачи. Для этого может потребоваться некоторая модификация общего способа решения, в зависимости от условий решения задачи. Т.е. это действие носит мысли-

тельный характер, осуществляется в умственном плане, хотя его результат выражается в практических действиях.

Далее осуществляются рефлексивные действия:

- контроль за выполнением предыдущих действий;

- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи

Рефлексивные действия:

А) Содержательные действия – относятся к основным компонентам теоретического мышления, составляют его «содержательное ядро»:

1) Планирование (внутренний план действий, мысленное экспериментирование) – поиск и построение системы возможных действий при решении учебной задачи. А эти действия строятся с учетом условий учебной задачи. Поэтому планирование связано с анализом условий учебной задачи и заключается в поиске главного условия учебной задачи и отсеивании случайных обстоятельств. При планировании ученик отличает то, что он знает, от того, чего он не знает, и, таким образом, выходит на содержание учебной задачи.

2) Анализ. Направлен на поиск и вычленение в некотором целостном предмете основного, генетически-исходного отношения от случайных обстоятельств. Сопровождает, в основном, действие моделирования, процесс создания модели.

3) Рефлексия. Поиск существенных оснований собственных действий. «Почему я так делаю? Почему надо делать именно так, а не по другому?» - вот вопросы, относящиеся к рефлексии. Сопровождает весь процесс решения учебной задачи.

Б) Контрольно-оценочные действия. Результатом действий контроля и оценки является улучшение других действий.

1) Контроль позволяет установить соответствие операционального состава действия главным условиям его выполнения в цепочки действий. Контролем охвачен не весь способ действия, а лишь отдельные осмысленные «блоки» действий.

Действие контроля, связанное с решением учебной задачи, представляет собой определение того, насколько практическое действие (учебного характера) соответствует идеальной (культурной) форме выполнения данного действия.

2) Действие оценки, связанное с решением учебной задачи:

- позволяет определить, усвоен в целом или не усвоен общий способ решения учебной задачи;

- представляет собой определение возможных границ применимости найденного обобщенного способа решения какого-либо класса задач.

## 5.6. Формирование и развитие учебной деятельности

Логика усвоения знаний при учебной деятельности (от абстрактного к конкретному, или дедуктивный тип усвоения знаний)

Теория учебной деятельности предполагает, что в первую очередь учащимися будут усваиваться общие способы действия, зафиксированные в форме научных понятий, а потом с помощью этих общих способов будут решаться частные отдельные задачи. Такой тип усвоения знаний – от общего, абстрактного к частному, конкретному - получил название дедуктивного (сравни с традиционной педагогикой и индуктивным типом усвоения). Дедуктивный тип усвоения предполагает следующую логику этого процесса:

а) Приступая к изучению нового предмета, ученики с помощью учителя анализируют содержание учебного материала. В результате этого анализа выделяется некоторое исходное общее отношение материала. Исходное общее отношение служит средством выведения и объединения других абстракций. Таким образом, исходное общее отношение служит «клеточкой» учебного предмета, из этих «клеточек» при усвоении общих способов действия образуются понятия. Генетически исходное общее отношение является основой разворачивания всего учебного материала.

б) Выделенное исходное общее отношение фиксируется школьниками в знаковой форме (модели, формулы), тем самым строится содержательная абстракция изучаемого предмета. Общий способ действия как раз и усваивается с помощью моделей.

в) Затем школьники обнаруживают, что исходное общее отношение закономерно проявляется во многих частных отношениях. Тем самым происходит конкретизация и содержательное обобщение нового способа действия, формируется новое понятие.

г) Основными особенностями усвоения знаний по дедуктивному типу Давыдов считал: 1) движение мысли школьников от общего к частному; 2) Такое усвоение направлено в основном на выявление условий происхождения содержания понятий. То есть, содержание понятий усваивается детьми приблизительно таким же

путем, как это происходило в истории человечества, ученики усваивают понятие в «логике его открытия», а не в логике структуры предметного материала, как при традиционном обучении.

Этапы формирования учебной деятельности по В.В. Репкину

I) Превращение практической задачи в учебно-практическую и выделение промежуточных (собственно учебных) целей.

II) Превращение учебно-практической задачи в учебно-исследовательскую и включение в учебную деятельность отдельных понятий.

III) Превращение учебно-исследовательской задачи в учебно-теоретическую и переход к анализу понятий как развивающейся системы.

Возрастное развитие учебной деятельности

В младшем школьном возрасте на ступени начального образования развитие учебной деятельности связано с освоением основных учебных действий, составляющих структуру учебной деятельности под руководством учителя и в совместной работе всего класса или отдельных групп. В начальной школе, в основном, формируется групповой субъект учебной деятельности.

В подростковом возрасте происходит кардинальное изменение характера учебной деятельности. Учебная деятельность приобретает черты деятельности по саморазвитию и самообразованию, развивается самостоятельность ребенка при выполнении учебной деятельности. Развитие учебной деятельности в подростковом возрасте можно разделить на два этапа.

На первом этапе (5-7 класс, 11-13 лет) формируется возможность самостоятельной постановки учащимися новых учебных задач. На втором этапе (8-10 классы, 13-15 лет) происходит развитие способности учащегося к проектированию собственной учебной деятельности, построению собственной траектории образования. Большую роль в этом играет учебно-проектная деятельность. В ходе подготовки и реализации учебно-исследовательских и социальных проектов школьники овладевают проектированием как способом познания мира на основе освоения средств планирования и прогнозирования результатов проекта; овладевают индивидуальными средствами и способами организации кооперации и сотрудничества. Соответственно этим изменениям происходит изменение формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества с учителем и сверстниками. В частности, инициатива в органи-

зации учебного сотрудничества переходит от учителя к школьникам.

Существенно меняется и мотивы учебной деятельности. В подростковом возрасте постигается смысл учения и формируется направленность на самостоятельный познавательный поиск, самостоятельная постановка учебных целей.

На этой основе начинают формироваться индивидуальные рефлексивные действия, и, следовательно, индивидуализируется теоретическое мышление. В подростковом возрасте, кроме того, развитие теоретического мышления соединяется с развитием самосознания, и во многом именно теоретическое мышление определяет развитие самосознания. Напомню, что самосознание является одним из психологических новообразований подросткового возраста. Такой факт легко объяснить. Ведь самосознание является рефлексивным образованием по своей психологической сути (это сознание самого себя). А рефлексивные операции составляют ядро теоретического мышления и начинают формироваться еще в начальной школе, в младшем школьном возрасте.

## 5.7. Роль учебного сотрудничества в организации учебной деятельности

Наибольшее впечатление при просмотре уроков развивающего обучения зачастую оказывают применяемые групповые формы обучения. Применение приемов группового обучения часто признается «визитной карточкой» методики Эльконина-Давыдова. Но каковы основания групповых форм обучения?

Таким теоретическим основанием стала гипотеза Выготского о интерпсихическом этапе формирования психической функции и механизме интериоризации.

Отталкиваясь от гипотезы о механизмах интериоризации, в лаборатории В.В. Давыдова провели ряд интересных исследований так называемой коллективно-распределенной (совместной) деятельности детей (работы Р.Я. Гузмана, А.Ю. Коростылева, Г.Г. Кравцова, Г.Н. Кудиной, Т.А. Матис, Ю.А. Полуянова, В.В. Рубцова, Э.А. Фарапоновой, Г.А. Цукерман, Е.Е. Шулешко и др.). Они показали, что при определенной организации взаимодействия между детьми можно добиться более быстрого и более высокого уровня овладения учебным материалом в условиях учебной деятельности,

а также и более высокого уровня развития детей. Были обнаружены также интересные феномены детского понимания некоторых аспектов содержания учебных предметов. Эти результаты быстро стали известны широкой общественности, настолько быстро, что многие не успели толком в них разобраться. Из поля внимания совсем выпало значение содержания взаимодействия. Дело в том, что результат кооперации зависит не только от того, какую позицию занимают участники кооперации, но и от того, каким реально содержанием они владеют и какое содержание положено в основу их взаимодействия. Если какого-либо содержания там нет, то, сколько ни старайся организовать взаимодействие детей, никакого результата в отношении данного содержания не получишь. Наиболее частая ошибка учителей заключается в том, что они пытаются напрямую перенести методы общей классной дискуссии в групповую работу. Попробую изобразить эту ситуацию на схеме.

При этом не учитывается такой простой факт, что спектр мнений внутри маленькой группы, как правило, значительно уже, чем при общей дискуссии. Не проводится целенаправленная работа по согласованию содержания групповой и классной работы. В результате теряется общая логика действий при освоении содержание конкретного учебного курса и вместо улучшения результатов получается ухудшение. Учителя интуитивно чувствуют эти неполадки в процедуре введения коллективных видов работы в учебный процессе, и поэтому их первый вопрос на курсах переподготовки учителей развивающего обучения всегда один: «Как организовать групповую работу?»

Такая работа должна быть увязана в общую линию разворачивания разнообразных форм сотрудничества: с учителем, классом, группой, с самим собой (индивидуализированная учебная деятельность). Так что можно выделить такую последовательность этапов освоения ребенком форм сотрудничества и взаимодействия

- складывание отношений учебного сотрудничества между ребенком и учителем;

- активное участие ребенка в совместно-распределенной учебной деятельности класса;

- инициативные пробы детей наладить учебное сотрудничество между собой;

- развитые формы учебного сотрудничества сверстников;

- инициативные пробы ребенка ставить перед собой и решать учебные задачи, привлекая других людей тогда, когда это необходимо;

- развитая форма индивидуализированной учебной деятельности

При этом, в первые недели обучения, в период адаптации к школе основной акцент в деятельности детей должен быть сделан на осмыслении и освоении норм и способов сотрудничества, укладов школьной жизни.

Конечно, развитые формы учебного сотрудничества, как и индивидуализированной учебной деятельности, могут складываться лишь к концу обучения в начальной школе, а то и за ее пределами. Например, видны ли в описанной ситуации «симптомы» учебного сотрудничества: «Дети в конце четвертого класса просят учителя на уроке окружающего мира: «Можно мы проведем следующий урок сами? Мы хотим создать свою лабораторию предсказания погоды и договориться между собой, кто что будет делать?»

При этом, сотрудничество учащихся в группе должно, в первую очередь, быть направлено на формирование рефлексивного контроля и оценки, в самом простом случая – на осознание «разрывов» деятельности, нехватки способов действия, обнаружение «ситуаций незнания» и «дефицита» способов решения задачи.

Например, в предмете «Окружающий мир» в качестве совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учителем организуется практика спрашивания у природы и поиска ответов на свои вопросы в столкновениях с реальными объектами окружающего мира.

В предмете «Математика» в качестве практики совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учителем организуется практика работы с величинами.

В предмете «Изобразительное искусство» в качестве совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учите-

лем организуется практика выражения своих мыслей и чувств с помощью художественных средств.

В предмете «Литература» в качестве совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учителем организуется практика выражения своих мыслей и чувств средствами письменной речи.

В предмете «Музыка» в качестве совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учителем организуется практика выражения своих мыслей и чувств с помощью звуков и их особых свойств.

Именно ситуация «открытого незнания» «запускает» процесс решения учебной задачи.

## 5.8. Оценка компетенций младшего школьника

К основным результатам обучения по программам начального общего образования во ФГОС НОО относится, среди прочих, компетенции обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Среди описываемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования можно найти много таких, которые относятся именно к компетенциям, а не к знаниям и навыкам, особенно если вести речь о метапредметных результатах обучения.

Если методы оценивания знаний и навыков уже достаточно хорошо известны педагогам и широко опробованы в практике обучения, то как производить оценку компетенций? Например, в общем виде, чтобы произвести оценку, надо иметь эталон измеряемой величины, в нашем случае – эталон компетенций младшего школьника. Если такого общепринятого эталона оценки компетенций не существует, то тогда этот эталон конструируется учителем самостоятельно. Однако, в этом случае оценка компетенций становиться в большой мере субъективной.

Другой вопрос – а что собственно оценивается? При оценке компетенций младшего школьника, по крайней мере, возможны два варианта ответа на этот вопрос.

Первый вариант ответа – оценивается уровень развития компетенций. В самом деле, отечественные и большинство зарубежных исследователей полагают, что компетенции динамичны, поскольку они не являются неизменным качеством в структуре личности че-

ловека, а способны развиваться, совершенствоваться или полностью исчезать при отсутствии стимула к их проявлению. Поэтому можно говорить об уровне сформированности компетенций, а этот уровень можно оценить.

Объективность оценки уровня компетенции связана с систематизацией и уточнением критериев, по которым выносится оценочное суждение, и использованием оценочных шкал. Измерение, в отличие от оценки, представляет собой конкретную процедуру количественного сопоставления изучаемого свойства (признака) с некоторым эталоном. Измерение объекта всегда сопровождается выработкой системы эмпирических индикаторов. В их качестве могут выступать задания, подобранные с целью измерения конкретной способности человека к выполнению тех или иных действий. Результат измерения - численная оценка степени выраженности исследуемого признака - способности к решению задачи, готовности к действию в определенной ситуации с использованием конкретных знаний и информации.

В этом случае нужно точно установить два существенных момента при измерении уровня компетенций.

А. Сам набор формируемых компетенций младшего школьника. Очевидно, что во ФГОС НОО перечень формируемых компетенций на ступени начального общего образования далеко не полон. Если этот набор компетенций не полон, то и оценка компетенций младшего школьника в настоящее время остается частичной.

Б. Для оценки компетенций существенным является вопрос об их возможной связи и взаимозависимости. Отсюда происходит и само представление о метапредметных компетенциях, как о некоторых «универсалиях» действий младшего школьника. Но если формируемые компетенции младшего школьника взаимосвязаны, тогда оценка их уровня должна быть интегральной, оценка же отдельных компетенций будет не очень точной, приблизительной. Однако к настоящему времени общая теория компетенций младшего школьника не разработана.

Второй вариант оценки компетенций младшего школьника – оцениваться должен не уровень компетенций, а разница уровня компетенций за разные промежутки времени, например за учебный год. То есть оценке подлежат динамические характеристики формирования компетенций, их «прирост» от класса к классу.

Для этого варианта ответа на поставленный вопрос об измерении компетенций младших школьников важны еще два момента.

А. Если компетенции младшего школьника динамичны, развиваются во времени, тогда их уровень в начале обучения и в конце каждого из начальных классов различны. И этот уровень развития компетенций как раз и должен характеризовать динамику освоения результатов основной образовательной программы начального общего образования. Однако в настоящее время не существует каких-либо однозначно определенных уровней развития компетенций для каждого из классов начальной школы. Без определения этих уровней в настоящее время невозможно решить вопрос о том, является ли «нормативным» уровень освоения программы начального образования при переходе от одного класса обучения к другому.

Но если должный уровень развития компетенций неизвестен, тогда уровень сформированности компетенции является скрытым (латентным) параметром и непосредственно измерен быть не может. Он может быть оценен с определенной вероятностью. Поэтому при его оценивании следует использовать вероятностный подход. Примеры использования вероятностного подхода при оценке компетенций и личностных качеств, на которых базируются компетенции, можно найти в литературе.

Б. До сих пор неизвестно, равномерен ли «прирост» компетенций младших школьников от одного учебного года к другому. То есть, к настоящему времени неизвестно, как идет развитие компетенций – равномерно или неравномерно. Очень часто для упрощения картины учителя, вольно или невольно, придерживаются точки зрения равномерного роста компетенций. Однако, в отечественной психологии распространена точка зрения о неравномерности, гетерохронности развития ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

Рассмотрим возможные модели оценки компетенций младших школьников.

*Результативно-процессуальная модель оценки компетенций младших школьников*

Анализ процедур оценки и существующих моделей оценки компетенций младших школьников позволил выделить несколько недостатков: громоздкость используемых моделей, наличие объемных (на несколько листов) схем анализа компетенций учителя, а так же их направленность только на оценку предметных результатов

обучения на ступени начального образования. Существующие модели не задают направление роста основных результатов начального образования, например умения учиться.

В представленной модели сделана попытка преодоления обозначенных ограничений. Одним основанием модели стали показатели предметных результатов обучения. Согласно ФГОС НОО уровень предметных результатов начального обучения определяется на основании результатов освоения обучающимися основной образовательной программы и показателях динамики их образовательных достижений. В этой связи в качестве основных обобщенных результатов обучения на ступени начального образования выделены:

- метапредметные результаты,
- предметные результаты,
- личностные результаты.

Таблица 1

Результативно-процессуальная модель оценки компетенций ученика начальных классов

| Основные результаты обучения в начальной школе | Метод получения показателей | | |
|---|---|---|---|
| | Самооценка | Экспертные оценки | Объективные данные |
| Метапредметные результаты | Умение правильно (адекватно) выделять трудности в формировании общеучебных умений, возникающие у каждого ученика | Оценка уровня развития у учащихся общеучебных умений.<br>Демонстрация результативности деятельности широкой общественности | Способность достигать нормативных результатов обучения<br><br>Постоянный рост метапредметных компетенций учащихся |
| Предметные результаты учащихся | Умеет правильно (адекватно) выделить трудности в освоении учебных предметов, возникающие у самого ученика.<br>Умение ставить собственные цели на успехи в предметной сфере | Оценка уровня развития у учащихся общеучебных умений и предметных знаний.<br>Демонстрация результативности деятельности широкой общественности.<br>Возможно коллективное оценивание работ учащихся командой экспертов | Достижение нормативных результатов обучения.<br>Скорость и уровень продвижения учащихся в предметных умениях, знаниях. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Личностные | Умение ученика адекватно оценивать собственные личностные качества | Согласно ФГОС НОО, оценка таковых компетенций делается путем мониторинговых исследований | Разработка программ личностного развития и воспитания младших школьников с использованием объективных критериев оценки усвоения |

Другим основанием модели стали методы получения интересующих нас показателей. По аналогии тому, как в экспериментальной психологии выделяют «L», «Q», «T» данные, можно выделить данные, полученные:

- методом самооценки,
- методом экспертной оценки,
- объективные данные.

Пересечение двух шкал «Интегральные показатели» и «Метод получения показателей» позволил выделить 9 основных компетенций учащегося. Модель представлена в таблице 1.

В представленной модели уделено большое внимание рефлексивно-аналитическим компетенциям ученика. Заложенная в процедуру оценивания самооценка, связанная с оценкой трудностей самими учащимися освоения учебных предметов и общеучебных умений, позволит значительно повысить уровень регулятивных универсальных учебных действий учащегося.

Сочетание данных самоанализа и объективных показателей оценки компетенций младших школьников не позволит делать самоанализ фиктивно, т.к. в качестве важнейшего критерия развития компетенций младшего школьника может быть взято соответствие между рефлексивно-аналитическими и объективными данными.

Для запуска модели должны быть созданы жесткие схемы анализа и самоанализа уровня компетенций младших школьников, а также разработанные на федеральном уровне объективные процедуры оценки учебных и общеучебных достижений учащихся.

*Трехмерная модель оценки компетенций младших школьников*

Данная модель представляет собой попытку упорядочения и определения характера связи между деятельностью ученика начальных классов и требованиями и процедурами оценки. Графически модель представлена на рис. 1.

Изображенная на рис. 1 модель структурирует оценки компетенций ученика начальных классов по трем параметрам:

а) Учебные предметы – тот круг учебных дисциплин, который обычно изучается в начальных классах, их перечень задан ФГОС НОО, но может быть дополнен в регионах;

б) Основные результаты обучения на ступени начального образования – задается во ФГОС НОО (предметные, метапредметные и личностные результаты);

в) Уровень развития компетенций – административная форма, в которой оценки задаются ученику, с одной стороны, а, с другой стороны, обрабатываются и принимаются некоторые решения относительно каждого обучающегося об уровне освоения основной образовательной программы. Уровень развития компетенций административно задается через порядковый номер класса, в котором обучается ученик.

Рис. 1 Трехмерная модель оценки компетенций младшего школьника

Примечание. Основные результаты обучения: 1- предметные (в динамике за период обучения в начальной школе), 2- метапредметные, 3 -личностные.

В данной модели предполагается что:

1) Перечень компетенций младшего школьника может быть изменен, дополнен или уточнен. Приведенный во ФГОС НОО список универсальных учебных действий носит примерный характер.

2) Перечень учебных предметов может быть изменен, дополнен или уточнен, в зависимости от изменений основной образовательной программы.

3) Процессы обучения и содержание обучения младших школьников будут разграничены. Это разграничение поможет точ-

нее понять природу оценивания компетенций, содержание экспертных оценок компетенций и отношение между процессами и содержанием обучения младших школьников.

4) Процессы и содержание обучения младших школьников связаны через формирующиеся у них компетентности. То есть, каждая из указанных компетенций может проявляться в любом из учебных предметов, предусмотренных основной образовательной программой. Так, действие моделирования проявляются и на уроках математики, и на уроках окружающего мира, и на уроках русского языка и т.д. То же самое можно сказать и про коммуникативные компетенции младших школьников, про рефлексивно-аналитические умения и так далее.

5) В то же время, связь процессов и содержания обучения младших школьников относительны. Поэтому каждая из компетенций может проявляться по-разному при изучении разных учебных предметов. Например, ученик начальной школы может обладать разным объемом предметных знаний относительно учебных предметов, он может лучше владеть знаниями из одной предметной области, и хуже – знаниями из другого предмета.

6) Для каждого уровня развития компетенций (после каждого из четырех начальных классов) можно задать минимально допустимый уровень сформированности компетенций, этот уровень проявления компетенций и можно использовать при оценке компетенций при переводе ученика в более старший класс в качестве некоторой «нормы». При этом, вполне возможно, что после окончания какого-либо класса при проведении оценки уровня компетенций оцениванию подлежит не весь набор компетенций, а лишь некоторые из них.

7) На любом из уровней развития компетенций младшего школьника, что состав учебных действий выполняемых учеником начальных классов и результатов освоения основной образовательной программы одинаков. Таким образом, в целом, состав результатов обучения и учебных действий младших школьников инвариантен на всем протяжении начального образования, независим от изучаемых ими предметов и их возраста. А вот содержание компетенций, а также их уровень и их набор может меняться в зависимости от предмета обучения и порядкового номера класса ученика.

8) При переходе в более старшие классы, у ученика начальных школы повышается и минимально допустимый уровень сформиро-

ванности компетенций. Таким образом, выполняется одна из основных целей обучения - повышение уровня освоения основной образовательной программы за период начального обучения.

## 5.9. Развитие субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте

Исследования становления учебной деятельности составляют основной костяк работ, проделанных в рамках теории учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. В этих работах не раз подчеркивалось, что в процессе становления учебной деятельности происходит формирование и развитие ее субъекта. Признается, что субъект является основным носителем учебной деятельности, а норма, итог начального образования – это учащийся как субъект учебной деятельности.

Важной характеристикой субъекта учебной деятельности является сформированность мотивационной сферы, ведь субъект учебной деятельности должен иметь потребность в этой деятельности, иметь мотивы к выполнению учебных действий. Но, как замечал В.В. Давыдов, «к сожалению, потребностно-мотивационная сфера субъекта учебной деятельности изучалась слабо и изучалась в основном путем наблюдений, что позволило описывать лишь внешние особенности этой сферы».

Субъект учебной деятельности должен обладать многими качествами, такими как сознательность, самостоятельность, ответственность, активность, инициативность, способность к саморазвитию и другими. А основным качеством субъекта учебной деятельности является умение учить себя, умение учиться. Как отмечают сторонники теории учебной деятельности, умение учиться является рефлексивным по своей природе, по своему происхождению.

Таким образом, развитие субъекта учебной деятельности, так или иначе, связывается с развитием рефлексивных умений и способностей ученика. В свою очередь, рефлексивные умения являются неотъемлемым элементом теоретического мышления. Данный тип мышления как раз и формируется в младшем школьном возрасте в ходе становления учебной деятельности.

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Становление учебной деятельности | → | Формирование теоретического мышления | → | Развитие рефлексивных умений (содержательные анализ, планирование, рефлексия, контроль, оценка) | → | Становление субъекта учебной деятельности |

Схема процесса становления субъекта учебной деятельности

Однако, как связано формирование отдельных компонентов теоретического мышления с развитием субъекта учебной деятельности, еще окончательно не выяснено. Проведенный теоретический анализ проблемы позволяет предполагать, что «хотя рефлексия есть психологический механизм способности учиться самостоятельно, эти две способности нельзя отождествлять». Рефлексивные умения и способность учиться являются пересекающимися понятиями, и «пересечены, связаны понятия «рефлексии» и «умения учиться» через понятие «субъекта учебной деятельности»: человека, умеющего учить себя».

Вопрос о том, может ли ученик стать субъектом учебной деятельности и носителем рефлексивных умений, дискутируется, начиная с 60-х годов XX в. Дело в том, что на школьном уроке монополией на рефлексивные действия обладает учитель. Значит, обсуждая ученика как субъекта рефлексивного действия, надо выделить условия, при которых право на рефлексию переходит от учителя к ученикам, и условия формирования рефлексивных действий у ученика.

Существенным условием рефлексивного развития в младшем школьном возрасте было признано наличие своеобразных учебных общностей, в которых разворачивается учебное сотрудничество. В проведенных исследованиях выделялись такие виды учебного сотрудничества, направленные на формирование у учащихся способности к рефлексивным действиям, как:

А) учебное сотрудничество со взрослым;

Б) учебное сотрудничество со сверстниками. В этих работах было показано, что познавательная активность и инициатива ребенка является результатом работы в группе совместно работающих детей, а не только плодом руководства взрослого. Диагности-

чески эта познавательная активность проявляется как спор между детьми, предлагающими разные способы решения общей задачи.

«Решение учебной задачи на уроке «запускает» учитель, который стремится сразу поляризовать во мнениях учеников различные стороны обсуждаемого противоречия. При столкновении разных мнений обнаруживается их частичность и ограниченность. Границы каждой частичной точки зрения как раз и составляют предмет обсуждения. В ходе спора носители и сторонники каждой точки зрения убеждаются, что их знаний и способов действия недостаточно для решения поставленной задачи. Возникает необходимость скоординировать оформившиеся точки зрения, выработать общий способ действия», – так кратко описывает В.В.Давыдов ситуацию учебного сотрудничества на уроке и вовлеченность в эту ситуацию рефлексивных умений.

Но это означает, что сначала рефлексивные умения и действия складываются в группе совместно работающих учеников. В связи с этим фактом В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман предположили, что развитие рефлексивных умений и, соответственно, становление субъекта учебной деятельности проходит две стадии:

1) В первые два года обучения складывается групповой субъект учебной деятельности. Во всяком случае, экспериментальные данные показывают, что в достаточно большом числе случаев дети, способные к рефлексии в группе, не могут выполнить рефлексивную процедуру индивидуально во всем ее объеме.

Гораздо чаще они могут лишь зафиксировать свое незнание способов решения новой задачи. Показатели рефлексивности к третьему классу обычно выходят на плато, что указывает на недостроенность социальной ситуации развития во второй половине младшего школьного возраста.

2) В третьем и четвертом классах задачей психического развития становится индивидуализация рефлексивных умений и становление индивидуального субъекта учебной деятельности. О субъекте учебной деятельности (Ученике) можно судить в случае прекращения действия по известным образцам и самостоятельном поиске новых способов действия при встрече с задачей нового типа.

Однако, развитие субъектности ученика может столкнуться с известным противодействием со стороны школьной социальной системы отношений. В этой системе отношений ребенок представ-

лен как «Школьник». «Школьник» должен точно копировать все готовые образцы действия, которые ему демонстрирует взрослый на уроке. «Школьник» должен твердо знать все, чему он учился на уроках и дома. Именно с занятия позиции «Школьника» и начинается все школьное обучение.

Итак, уже в начальной школе складывается противоречивая ролевая структура поведения «Ученик – Школьник», которая может влиять на становление самосознания ребенка и его качеств субъектности. Как «Ученик», ребенок, встретившись с новой учебной задачей, должен остановиться и первым делом зафиксировать свое неумение и незнание способов действия в такой ситуации, а также попытаться обнаружить причину своего неумения.

Однако, как «Школьник» он всегда должен давать правильный ответ на вопросы и задания учителя. Этот разрыв двух сторон поведения ребенка и его самосознания в школе должен быть преодолен, иначе ребенку никогда ни стать субъектом учебной деятельности.

И преодоление разрыва в самосознании учеников, и построение новых способов организации учебной деятельности связано с нахождением тех условий, которые помогают ученику индивидуализировать структуры учебной деятельности, а значит стать ее полноправным субъектом. Г.А. Цукерман полагает, что эта проблема может быть решена в ходе самой учебной деятельности, за счет учебной деятельности: «…ядром, сердцем субъектности в учебной деятельности является поиск новых способов действия в ситуации, когда старый способ действия не работает, а решение новой задачи уже достаточно мотивировано. Детей, наиболее активно включающихся в поиск новых способов действия, мы будем считать подлинными субъектами учебной деятельности».

Можно предположить, что возможности поиска новых способов действия, новых способов решения задач связаны с развитием теоретического мышления и таких его компонентов, как содержательные анализ, планирование и рефлексия и с их индивидуализацией.

То есть, на первой стадии развития субъекта учебной деятельности, в первом и втором классах, преимущественно формируется рефлексивный контроль, а на второй стадии развития субъекта учебной деятельности, в третьем и четвертом классах, преимущественно формируются содержательные анализ, планирование и реф-

лексия и происходит их индивидуализация. Только после того, как произошла индивидуализация рефлексивных умений и действий, и можно говорить о формировании субъекта учебной деятельности.

## 5.10. Современное состояние теории учебной деятельности

### Методические вопросы организации совместной деятельности и ситуаций открытого незнания

Этот вопрос отмечался и В.В. Давыдовым, который, скорее подчеркивал место совместной деятельности в организации учебной деятельности, т.е. скорее теоретическую сторону вопроса. Практически же вопрос этот конечно, интересный, но …. неправильный для теории учебной деятельности. Нет, конечно, существует особая техника организации групповой работы, например, в школах Татарстана известна так называемая «сингапурская технология» организации групповой работы. По этой технологии, например, можно раздать карточки ученикам, а потом объединить их в группы по разным карточкам.

В теории же учебной деятельности же перед тем, как организовать совместную работу детей, надо ответить на другой вопрос: «А собственно, что будут делать дети? Какие действия им надо совершить? С каким учебным материалом необходимо совершить эти действия?»

В методике развивающего обучения решение учебной задачи начинается с ее принятия от учителя. А как это сделать? Как правило, для этого необходимо, чтобы дети попали в ситуацию «открытого незнания» в те условия, в которых все известные им до того способы решения задач не срабатывали. Как этого добиться?

Гуружапов дает такой ответ на этот вопрос: «Мы должны зафиксировать одно очень важное свойство учебной задачи, а именно ее объективность. Это значит, что вопрос задачи должен относиться к объекту (или его свойствам), который существует независимо от того, предъявлен он в данный момент в конкретном классе или нет». Можно определить по крайне мере три отличительные особенности учебной задачи как объекта.

Первое — учебную задачу нельзя решить непосредственно практически или на основе уже известного способа решения аналогичных задач.

Второе — у учащихся, на чей уровень развития рассчитана задача, есть предпосылки для того, чтобы решить ее теоретически на основе предшествующего опыта осмысления явлений действительности, в том числе и на уроках, т.е. ученики должны уметь выполнять хоть какие-то действия необходимые для решения учебной задачи самостоятельно.

Третье — задача должна занимать определенное место в цепочке других учебных задач, выстроенных в логике изложения (присвоения) теоретических знаний от абстрактного к конкретному. Другими словами, изучаемое школьниками научное понятие (его свойства) должно быть как-то соединено с ранее изученными понятиями.

Например, в предмете «Математика» в качестве начала совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учителем организуется практика работы с величинами для целой группы детей. Нетрудно заметить, что это понятие соответствует всем трем отличительным особенностям объекта учебной задачи (см. выше).

Возникает методический вопрос: «А что, если на уроках математики учитель видит, что действия детей с величинами в дочисловом периоде курса математики ещё не достигли необходимого уровня зрелости, хотя весь материал по данной теме уже пройден. Как следует поступить учителю?». Ответ прост. Поскольку этот вопрос касается, фактически третьей отличительной особенности учебной задачи, то значит, учитель должен найти форму дополнительной проработки логики предметных действий.

То есть, не следует переходить к следующей теме, к введению числа. Эта дополнительная проработка должна проводиться в классе, а не задаваться на дом как домашнее задание.

В предмете «Русский язык» в качестве начала совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учителем организуется практика работы со звуками, фонемами для целой группы детей, поскольку за основу обучения школьников русскому правописанию в развивающем обучении взят фонематический принцип.

Например, в одной из практических работ («Зачем нужны ошибки?») в качестве методического приема для систематического и целенаправленного формирования действия контроля и оценки предложили игру «Контролер». Это когда одни дети делают, а другой их проверяет. Отмечу, что это жизненная ситуация, но к рус-

скому языку не имеет никакого отношения, поскольку объектом этой задачи являются взаимоотношения детей, играющих разные роли, а не действие контроля за правописанием на основе фонетического принципа. Вот как может выглядеть игра в «Контролера» на уроке русского языка:

| | |
|---|---|
| изготовление или поиск себе «помощника» с помощью которого можно точно проверить выполненное задание | Петя и Алеша записывали текст под диктовку. Вот что получилось у Пети: *У О́ли жи́ли пёс Жучо́к и кот Пушо́к. У Жучка́ шерсть жо́сткая, как що́тка. А у Пушка́ шёрстка как шёлк.* А это работа Алеши: *У О́ли жи́ли пёс Жучо́к и кот Пушо́к. У Жучка́ шерсть жёсткая, как щётка. А у Пушка́ шо́рстка как шолк.*<br>Вася долго смотрел на буквенные записи своих друзей и не мог понять, почему одни и те же слова [жо́сткай'а], [щ'о́тка], [шо́рстка], [шолк] Петя и Алёша написали по-разному.<br>Помоги первоклассникам исправить свои ошибки. Составь для них схему-помощник |

В предмете «Окружающий мир» в качестве совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учителем организуется «практика спрашивания у природы» и поиска ответов на свои вопросы в столкновения с реальными объектами окружающего мира. То есть, ученикам для этих уроков нужны настоящие природные объекты, а не чтение про все на свете по учебнику. (Замечу, что книга, в которой написано про все на свете называется энциклопедией, а не учебником).

Приведем пример двух контрольных заданий за первый класс. Читатель без труда может сказать, какое задание взято из традиционных программ обучения по предмету «Окружающий мир», а какое из программ развивающего обучения:

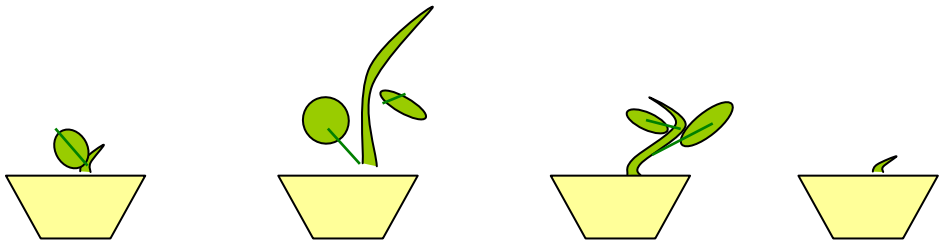
Задание 1

Какое время года изображено на картинке?

*1) осень*
*2) зима*
*3) лето*
*4) весна*

Задание 2

На рисунках 1-4 показано одно и тоже растение в разные месяцы.



№ 1 № 2 № 3 № 4

В таблицу впиши номер рисунка, соответствующий каждому месяцу.

| Месяцы | № рисунка |
|---|---|
| Апрель | |
| Май | |
| Июнь | |
| Июль | |

В предмете «Изобразительное искусство» в качестве совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учителем организуется практика выражения своих мыслей и чувств с помощью художественных средств, потому что в развивающем обучении овладение детьми «языком» искусства означает освоение тех средств, которые использует художник при выражении своего отношения к миру.

В предмете «Литература» в качестве совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учителем организуется практика выражения своих мыслей и чувств средствами письменной речи, поскольку в развивающем обучении считается, что основным объектом изучения на литературе является письменная речь, как особая разновидность монологической речи. Это позволяет ученикам отличить речь разговорную (если хотите – не печатную) и литературную, письменную.

В предмете «Музыка» в качестве совместной работы и «попадания в ситуации открытого незнания» учителем организуется практика выражения своих мыслей и чувств с помощью звуков и их особых свойств (высота, амплитуда, громкость и проч.).

Мифы о методике развивающего обучения

Гуружапов В.А. выделил следующие распространенные мифы о методике РО.

Миф первый: система Эльконина — Давыдова — это только особая методика обучения. Это не верно, поскольку при разработке методике РО сначала решались вопросы содержания обучения. Поэтому еще в 60-е годы XX века Д.Б. Эльконин заявил: «Мы нашли ключ к решению проблемы учебной деятельности – это содержание обучения». И таким содержанием обучения в теории учебной деятельности стала система научных понятий. Сама же методика развивающего обучения стала моделировать научный поиск, который во многом и состоит из действий с научными понятиями (квазиисследовательская деятельность).

Миф второй: в развивающем обучении ученик до всего должен дойти сам. Более верный тезис: учитель в развивающем обучении побуждает ученика, создает условия для коллективного, а потом и самостоятельного поиска способа решения задачи. То есть, ученики должны пройти весь цикл разворачивания учебной деятельности и решения учебной задачи от принятия от учителя (или самостоятельной постановки учебной задачи) и преобразование условий задачи до построения системы частных задач, решаемых одним способом.

Миф третий: технология развивающего обучения заключена в особом типе урока. На самом деле, для урока развивающего обучения важно то, чтобы правильный порядок, правильная последовательность в освоении действий была воспроизведена в ходе занятий.

Миф четвертый: развивающее обучение — это групповая работа учеников. Но групповая работа лишь форма взаимодействия. Главным вопросом остается вопрос о содержании взаимодействия. Групповая работа организуется по особым законам. Основной закон – каждый из детей, работающих в группе, должен вносить в работу группы определенное содержание, например, через задание определенных ролей.

Миф пятый: в развивающем обучении главное — это свободное развитие личности (или прямо противоположное, что в развивающем обучении нет развития личности, есть только развитие мышления). Надо сказать, что этот вопрос недостаточно хорошо разработан в теории учебной деятельности. Также можно обратить

внимание, что свобода – это, как считал Давыдов, не вседозволенность, а осознанность своей деятельности. Такое осознание возможно через рефлексию, которая является смысловым центром теоретического мышления. Таким образом, в основе этого мифа лежат разные представления о свободе.

Миф шестой: развивающее обучение – это обучение сложное, предназначенное для интеллектуально одаренных детей.

Миф седьмой: развивающее обучение позволяет провести коррекцию психического развития ребенка, поэтому особенно полезно для детей с отставанием в развитии.

## ЛИТЕРАТУРА ПО РАЗДЕЛАМ

### ЛИТЕРАТУРА К I РАЗДЕЛУ

1. Абдуллин, Я. Г. Татарская просветительская мысль / Я. Г. Абдуллин. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1976. – 130 с.

2. Акты, собранные в библиотеках и архивах Российской империи археологической экспедицией императорской Академии наук. Т. 1. – Санкт-Петербург, 1834. – № 241. – 300 с.

3. Алишев, С. Х. Казань и Москва: межгосударственные отношения в XV–XVI вв. / С. Х. Алишев. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1995. – 160 с.

4. Амирханов, Р. М. Очерки истории татарской общественной мысли / Р. М. Амирханов. – Казань : Татарское книжное издательство, 2000. – 191 с.: ил.

5. Анастасьев, А. Магометанские духовные школы (мектебе и медресе) / А. Анастасьев. – Казань, 1893. – 20 с.

6. Антология татарской поэзии. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1957. – 606 с.

7. Валидов, Д. Очерки истории образованности и литературы татар / Д. Валидов. – Казань : Иман, 1998. – 159 с.

8. Вейман, Б. В. Искусство Ближнего и Среднего Востока [Текст] / Б. В. Вейман. – Москва, 1968. – 201 с.

9. Высоцкий, Н. Ф. О некоторых новых типах русских оберегов и об одном татарском амулете / Н. Ф. Высоцкий // ИОАИЭ. – Т. 25. – Вып. 6.

10. Георги, И. Г. Описание всех обитающих в Российском государстве народов, их жительских обрядов, обыкновении, одежду, жилище, упражнений и забав / И. Г. Георги. – Санкт-Петербург, 1799. – 36 с.

11. Горький, А. М. Несобранные литературно-критические статьи / А. М. Горький. – Москва, 1941. – 404 с.

12. Давлетшин, Г. М. Волжская Булгария: духовная культура /Домонгольский период, X – XIII нач. в. / Г. М. Давлетшин. – Казань : Татарское книжное издательство, 1990. – 192 с.: ил.

13. Ельницкий, К. Очерки по истории педагогики / К. Ельницкий. – Ленинград, 1985. – 206 с.

14. Знаменитые люди о Казанском крае. – Казань : Татарское книжное издательство, 1987. – 106 с.: ил.

15. Знаменский, П. Казанские татары / П. Знаменский. – Казань, 1910.–67с.

16. История Татарии в документах и материалах. – М., 1937. – 280 с.

17. История деревни Тинчали – Казань, н.б. КГУ, ОРК. – № 2388 Т.

18. История Казани. Книга I. – Казань : Татарское книжное издательство, 1988. – 352 с.

19. История Татарской АССР. в 2 т. Т. 1. – Казань : Таткнигоиздат, 1955. – 539 с.

20. Карл Фукс. Казанские татары / К. Фукс. – Казань, 1991. – 209 с.

21. Коблов, Я. Конфессиональные школы татар / Я. Коблов. – Казань, 1916. – 170 с.

22. Кузеев, Р. Г. Происхождение башкирского народа. Этнический состав, история расселения / Р. Г. Кузеев. – Москва, 1974. – 102 с.

23. Курсави, А. Китаб ал-иршад ли-л-ибад / А. Курсави. – Казань, 1902. – 84 с.

24. Ленин, В. И. Полное собрание сочинений. Т. 28 / В. И. Ленин. – Москва, 356 с.

25. Лихачёв, Н. П. Палеографическое значение бумажных водяных знаков. Т.1 / Н. П. Лихачев. – Санкт-Петербург, 1899. – 300 с.

26. Марджани, Ш. Мостафад ал-акбар фи эхвали Казан ве Болгарии / Ш. Марджани. – Казань, 1989. – 416 с.

27. Марджани, Ш. Мукадима / Ш. Марджани. – Казань, 1883. – 475 с.

28. Материалы по истории татарского народа /АН Татарстана. Отделение гуманитарных наук. Ин-т яз., лит. и ист. им Г. Ибрагимова; редколлегия: Алишев С.Х., Закиев М.З., Урманчеев Ф.И., Хасанов М.Х. – Казань, 1995. – 496 с.

29. Народное образование в Казанской губернии. Школы и учащиеся в них. Школьные помещения. Классные комнаты. – Казань, 1905. – Вып. I.

30. Насыйри, Каюм. Кырык бакча / Н. Каюм. – Казан, 1902. – 201 б.

31. Насыйри, Каюм. Монафигы эгъза вэ кануны сыйхэт / Н. Каюм. – Казан, 1893. – 61 б.

32. Насыйри, Каюм. Фаваких ал-ужуласа / Н. Каюм. – Казан, 1884. – 167 с.

33. Насыйри, Каюм. Буш вакыт / Н. Каюм. – Казан, 1868. – 200 с.

34. Насыйри, Каюм. Избранные произведения / Н. Каюм. – Казань, 1967. – 110 с.

35. Нуртдинов, Ф. Г. Родиноведение. (Методическое пособие по истории Татарстана) / Ф. Г. Нуртдинов. – Казань : Татарское книжное издательство, 1995. – 230 с.

36. Полное собрание русских летописей. Т. XIX. – Санкт-Петербург, 1903. – 394 с.

37. Рашитов, Ф. А. История татарского народа / Ф. А. Рашитов. – Казань, 1983. – 340 с.

38. Рычков, П. И. Опыт Казанской истории древних и средних времен / П. И. Рычков. – Санкт-Петербург, 1767. – 70 с.

39. Сказание о царстве Казанском. – Москва, 1959. – 492 с.

40. Спасский, Н. Очерки по родиноведению. Казанская губерния / Н. Спасский. – Казань, 1913. – 120 с.

41. Татары Среднего Поволжья и Приуралья / ответственные редакторы Н. И. Воробьев, Г. М. Хисамутдинов. – Москва : Изд-во МГУ, 1967. – 402 с.

42. Татарские народные пословицы и поговорки. /Составитель Х. Ярми. – Казань, 1960. – 242 с. (на татарском языке).

43. Тялашев, Х. Х. Общепедагогические идеи учёных-энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи средневековья / Х. Х. Тялашев. – Ташкент, 1985. – 220 с.

44. Труды Оренбургской учёной архивной комиссии. – Оренбург, 1900. - 80 с.

45. Труды Оренбургской учёной архивной комиссии. – Оренбург, 1900. - 80 с.

46. Хакимов, Х. Х. Казанская татарская учительская школа как видный центр русско-татарского сотрудничества и передовой педагогической мысли. Диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Х. Х. Хакимов. – Казань, 1973.

47. Ханбиков, Я. И. Из истории педагогической мысли татарского народа / Я. И. Ханбиков. – Казань : Татарское книжное издательство, 1967. – 213 с.

48. Ханбиков, Я. И. Из истории педагогики Татарии / Я. И. Ханбиков. – Казань, 1976. - 98 с.

49. Хлебникова, Т. А. Ещё одна находка булгарских ювелирных изделий / Т. А. Хлебникова // СА – Москва, 1963. - № 1. – 30 с.
50. Худяков, М. Г. Очерки по истории Казанского ханства / М. Г. Худяков. – Казань : Государственное издательство, 1923. – 310 с.
51. ЦГАРТ, ф. 92, д. 58, л. 15.
52. ЦГАРТ, ф. 142, оп. 1, д. 80, л. 32.
53. ЦГАРТ, ф. 92, оп. 1, д. 15182, лл. 143-144
54. ЦГАРТ, ф. 142, д. 1, лл. 100-101, 105, 112 об., 116.
55. ЦГАРТ, ф. 142, д. 1, л. 112 об. – 114 об.
56. ЦГАРТ, ф. 92, оп. 1, д. 20060, л. 1.
57. ЦГАРТ, ф. 142, оп. 1, д. 15182, л. 33.
58. ЦГАРТ, ф. 92, оп. 1, д. 15182, л. 153.
59. ЦГАРТ, ф. 142, оп. 1, д. 134, лл. 65 об. И 66.
60. ЦГАРТ, ф. 93, оп. 1, д. 516, л. 2.
61. ЦГАРТ, ф. 95, оп. 1, д. 516, л. 6.
62. ЦГАРТ, ф. 93, оп. 1, д. 525, л. 10.
63. ЦГАРТ, ф. 160, оп. 1, д. 1017, л. 23 об.
64. ЦГАРТ, ф. 821, оп. 133, д. 574, л. 354-355.
65. Червонная, С. М. Искусство Татарии / С. М. Червонная. – Москва : Искусство, 1987. – 352с.: ил.
66. Шарафутдинов, З. Т. История педагогики Татарстана [Текст] / З. Т. Шарафутдинов, Я. И. Ханбиков. – Казань, 1998. – 306 с.
67. Энгельс, Ф. Крестьянская война в Германии / Ф. Энгельс. – Москва, 1953. – 205 с.
68. Юзеев, А. Н. Татарская философская мысль конца XVIII - XIX веков. Кн. 1. / А. Н. Юзеев.– Казань : Иман, 1998. - 137 с.
69. Pice David Talbot. Islamic art. Ed. – Thamesaud Hudson, 1979.

## ЛИТЕРАТУРА КО II РАЗДЕЛУ

1. Амонашвили, Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили – Москва : Педагогика, 1984.
2. Александрова, Э. И. Математика. Сборник программ для начальной общеобразовательной школы (Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). / Э. И. Александрова. – Москва : Вита-Пресс, 2004.

3. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания. / Б.Г. Ананьев – Москва : АПН РСФР, 1960.

4. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. / Ю.К. Бабанский – Москва : Педагогика, 1989.

5. Боцманова, М. Э. Психологические вопросы применения графических схем учащимися начальных классов // Вопросы психологии. / М. Э. Боцманова. – 1960. – № 5. – С. 103-114.

6. Барышникова, Г. Б. Теория и методика обучения младших школьников: учебное пособие / Г. Б. Барышникова – Ярославль : Издательство ЯГПУ, 2012.

7. Вахрушев, А. А. Образовательная система «Школа2100». Реализация Федерального государственного стандарта: пособие для учителей 1-го класса / А. А. Вахрушев, С. А. Козлова и др. – Москва : Баласс, 2011.

8. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1969.

9. Вилькеев, Д. В. Педагогическая психология: курс лекций. / Д. В. Вилькеев. – Казань : Издательство ТГГПУ, 2007.

10. Волков, Б. С. Психология младшего школьника: учебное пособие / Б. С. Волков. – Москва : Центр педагогического образования, 2007.

11. Воронцов, А. Б. Организация учебного процесса в начальной школе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: методические рекомендации / А. Б. Воронцов. – Москва : Вита-Пресс, 2011.

12. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский – Москва : Педагогика, 1991.

13. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии / ответственный редактор Е. В. Шорохова. – Москва : Наука, 1966. – С. 236-277.

14. Гальперин, П. Я. Формирование начальных геометрических понятий на основе организованного действия // Вопросы психологии / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. –1957. – №1 . – С. 28-45.

15. Григорович, Л. А. Педагогика и психология: учебное пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2006.

16. Гуружапов, В. А. Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова). Часть 1: ме-

тодическое пособие к дисциплине «Психологическая теория учебной деятельности» / В. А. Гуружапов. – Москва : АНО «ПЭБ», 2008.

17. Дидактика средней школы / под редакцией М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1975.

18. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1972.

19. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986.

20. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогическое общество России, 2004.

21. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2004.

22. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / под редакцией М. Н. Скаткина. – Москва : Просвещение, 1982.

23. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 2001.

24. Загвязинский, В. И. Противоречия учебного процесса и способы их разрешения // Советская педагогика / В. И. Загвязинский. – 1970. – № 12. – С. 65-70.

25. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Дом педагогики, 1999.

26. Ильенков, Э. В. Диалектическая логика / Э. В. Ильенков. – Москва : Наука, 1984.

27. Ильенков, Э. В. Школа должна мыслить // Народное образование / Э. В. Ильенков. – 1964. – №1 (приложение).

28. Ильясов, И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – Москва : Издательство МГУ, 1986.

29. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика / перевод с немецкого / К. Ингенкамп. – Москва : Педагогика, 1991.

30. Кабанова-Меллер, Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – Москва : Просвещение, 1968.

31. Кабанова-Меллер, Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – Москва : Знание, 1981.

32. Калмыкова, З. И. Уровни применения знаний к решению учебных задач // Психология применения знаний к решению учебных задач / З. И. Калмыкова. – Москва : Просвещение, 1958. – С. 130-183.

33. Кирсанов, А. А. Индивидуализация учебной деятельности школьников / А. А. Кирсанов. – Казань : Татарское книжное издательство, 1980.

34. Коджаспирова, Г. М. Педагогика: учебник / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Гардарики, 2009.

35. Кодюкова, Л. М. Психология усвоения исторических понятий учащимися // Известия АПНСССР, 1955. – Вып. 71. – С. 115-142.

36. Копнин, П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. – Москва : Мысль, 1974.

37. Клаус, Г. Введение в дифференциальную психологию учения / Г. Клаус. – Москва : Педагогика, 1987.

38. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших учебных заведений / В. В. Краевский. – Москва : Академия, 2008.

39. Кудряцева, Е. М. Усвоение и применение знаний о жизни растений // Психология применения знаний к решению учебных задач / Е. М. Кудряцева. – Москва : АПН РСФСР, 1958. – С. 46-77.

40. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975.

41. Леоньтев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – Москва : Знание, 1979.

42. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения. / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981.

43. Максимов, В. Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / В. Г. Максимов. – Москва : Академия, 2002.

44. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – Москва : Просвещение, 1977.

45. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды / Н. А. Менчинская. – Москва : Педагогика, 1989.

46. Миронов, А. В. Как построить урок в соответствии с ФГОС (с примерами из «Окружающего мира» и не только): пособие для учителей начальных классов и студентов педагогических вузов и колледжей / А. В. Миронов. – Набережные Челны : ФГБОУ ВПО НИСПТР, 2011.

47. Найсер, У. Познание и реальность / У. Найсер. – Москва : Прогресс, 1981.

48. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под редакцией Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2008.

49. Об образовании: Федеральный Закон от 10. 07. 92 №32661 (с изменениями, по состоянию на 21. 07. 2007). - Москва: Проспект, 2008.

50. Обучение и развитие / под редакцией Л. В. Занкова. – Москва : Педагогика, 1975.

51. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / под редакцией Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – Москва : Просвещение, 2010.

52. Паламарчук, В. Ф. Школа учит мыслить / В. Ф. Паламарчук. – Москва: Просвещение, 1987.

53. Педагогика: учебник / под редакцией Л. П. Крившенко. – Москва : ТК Велби; Проспект, 2008.

70. Педагогика: учебное пособие для бакалавров / под редакцией П. И. Пидкасистого. – Москва : Юрайт, 2012.

71. Петрова, В. Н. Дидактические материалы: тесты, упражнения, творческие задания: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. Н. Петрова. – Москва : Педагогическое общество России, 2005.

72. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / составитель Г. М. Коджаспирова. – Москва : Айрис-пресс, 2008.

73. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы: учебник для студентов педагогических училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей «Образование» / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2008.

74. Подласый, И. П. Педагогика: в 3-х кн. Кн. 2: Теория и технологии обучения: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлениям подготовки специальностям в области «Образова-

ние и педагогика» / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2007. (гриф МО РФ).

75. Планируемые результаты начального общего образования / под редакцией Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – Москва : Просвещение, 2009.

76. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – Москва : Высшая школа, 1981.

77. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 1. – Москва : Просвещение, 2009.

78. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч. 2. – Москва : Просвещение, 2008.

79. Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе / под редакцией Ю. К. Бабанского. – Москва : Педагогика, 1980.

80. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под редакцией А. Б. Воронцова. – Москва : Просвещение, 2010.

81. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / под редакцией В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1990.

82. Психолого-педагогический практикум / под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2008.

83. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. –. Санкт-Петербург : Питер, 2000.

84. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Моасква, 1946.

85. Рубинштейн, С. Л. О мышлении и путях их исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 1958.

86. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Москва, 1972.

87. Рубцов, В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – Москва : Педагогика, 1987.

88. Рубцов, В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В. В. Рубцов, Т. Г. Ивашина. – Москва, 2002.

89. Савина, Н. Н. Курс лекций современной дидактике: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н. Н. Савина. – Елабуга : ЕГПУ, 2003.

90. Салмина, Н. Г. Обучение математике в начальной школе. / Н. Г. Салмина, В. П. Сохина. – Москва : Педагогика, 1975.

91. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – Москва : Изд-во МГУ, 1988.

92. Сценарии занятий для детского сада и средней школы: сценарное руководство / составитель О. И. Глазунова, Э. С. Акопова, Е. Ю. Иванова. – Москва : Пушкинский институт, 2010.

93. Сергеева, В. П. Педагогика в тестах и тренинговых заданиях: учебное пособие для студентов педагогических колледжей и вузов, преподавателей / В. П. Сергеева. - М., 2001.

94. Сластенин, В. А. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2011.

95. Сластенин, В. А. Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования (бакалавриат) / под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2012.

96. Слободчиков, В. И. Интегральная периодизация психического развития / В. И. Слободчиков. – Москва, 1996.

97. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учебное пособие для студентов вузов / С. Д. Смирнов. – Москва : Академия, 2005.

98. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1984.

99. Советский энциклопедический словарь. – Москва : Советская энциклопедия, 1987.

100. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – Москва : Мир книги, 2001.

101. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения / Н. Ф. Талызина. – Москва : Издательство МГУ, 1969.

102. Теория и практика развивающего образования в школе В. В. Давыдова: сборник статей по материалам юбилейной конференции посвященной 75-летию В. В.Давыдова. – Москва : Научный мир, 2007.

103. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под редакцией В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – Москва : Педагогика, 1989.

104. Теоретическое и эмпирическое в современном научном познании / под редакцией Н. П. Депенчук. – Москва : Наука, 1984.

105. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – Москва : Просвещение, 1961.

106. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – Москва : Педагогика, 1990.

107. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования, МОНРФ. - Москва, 2009.

108. Хакимова, Н. Г. Педагогика: учебное пособие / Н. Г. Хакимова. – Набережные Челны: ГОУ ВПО НГПИ, 2010. (гриф УМО).

109. Чередов, И. М. Формы учебной работы в средней школе. / И. М. Чередов. – Москва : Просвещение», 1988.

110. Юрьева, С. В. Педагогические условия реализации образовательных технологий на основе интеграции форм представления информации: дисс… канд. педагог. наук. / С. В. Юрьева. – Ставрополь : СКГТУ, 2011.

111. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентбярь, 1996.

112. Якиманская, И. С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Педагогика / И. С. Якиманская. – 1985. – № 2. – С. 21-28.

113. Якобсон, П. М. Особенности мышления учащихся при выполнении технических задач // Психология применения знаний к решению учебных задач / П. М. Якобсон. – Москва, 1958. – С. 183-231.

## ЛИТЕРАТУРА К III РАЗДЕЛУ

1. Божович, Л. И. О мотивации учения / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / составитель И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2007. – 368 с. – С. 111-113.

2. Воронцов, А.Б. Организация учебного процесса в начальной школе Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: методические рекомендации / А. Б. Воронцов. – Москва: Вита-Пресс, 2011.

3. Воронцов, А. Б. Учебная деятельность: введение в систему Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова/ А. Б. Воронцов, Е. Б. Чудинова. – Москва: Издатель Рассказов А.И., 2004. – 304 с.

4. Габай, Т. В. Педагогическая психология / Т. В. Габай. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 240 с.

5. Гуружапов, В. А. Анализ постановки и решения «учебной задачи» в развивающем обучении. Попытка сопоставления идей В. В. Давыдова и Дж. Дьюи / В. А. Гуружапов // В сб. «Теория и практика развивающего образования в школе В. В. Давыдова». – Москва : Научный мир, 2007. – с. 179-193.

6. Гуружапов, В. А. Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова). Часть 1. Методическое пособие к дисциплине «Психологическая теория учебной деятельности» / В. А. Гуружапов. — Москва: АНО «ПЭБ», 2008. — 80 с.

7. Гуружапов, В. А. Экспертиза учебного процесса развивающего обучения в системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова: методическое пособие к практикуму по экспертизе образовательных технологий / В. А. Гуружапов. — Москва : АНО« Центр «Развивающее образование», 1999. — 76 с.

8. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогическое общество России, 2004.

9. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии/ В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2006. – 224 с.

10. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2004.

11. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва :ИНТОР, 1996. – 544 с.

12. Давыдов, В. В. Организация развивающего обучения / В. В. Давыдов, В. В. Репкин // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / составители И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2007. – 368 с. – С. 287-293.

13. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Электронный ресурс] / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман. - Электроные текстовые данные - Вопросы психологии. - 1992. - № 3. - С. 14 - 19. - Режим доступа: http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923014.htm, свободный.

14. Дубровина, И. В. Способности и интересы // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / составители И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2007. – 368 с. – С. 173-177.

15. Ильин, Е. П. Психология для педагогов / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2012. — 640 с.

16. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под редакцией А. Г. Асмолова. — Москва : Просвещение, 2008. — 151 с.

17. Практическая психология образования / под редакцией И. В. Дубровиной. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 252 с.

18. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / под редакцией А. Б. Воронцова. – Москва : Просвещение, 2010.

19. Репкин, В. В. Что такое развивающее обучение / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Москва : Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2015. – 140 с.

20. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – Москва : Издательство МГУ, 1988.

21. Славина, Л. С. Психологические условия повышения интеллектуальной активности учащихся 1 класса в учебной работе / Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / составители И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2007. – 368 с. – С. 113-115.

22. Сластенин, В. А. Педагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / под редакцией В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2011.

23. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – 5-е изд., испр. – Москва : Академия, 2006. – 288 с.

24. Цукерман, Г. А. Роль сверстников в психическом развитии ребенка / Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / составители И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2007. – 368 с. – С. 122-124.

25. Цукерман, Г. А. Развитие учебной самостоятельности / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер. – Москва : ОИРО, 2010. – 432 с.

26. Чудновский, В. Э. Познавательная потребность / В. Э. Чудновский // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / составители И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2007. – 368 с. – С. 177-180.

27. Эльконин, Д. Б. Учебная деятельность в подростковом возрасте / Д. Б. Эльконин // Возрастная и педагогическая психоло-

гия: хрестоматия / составители И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2007. – 368 с. – С. 285-287.

**Приложение 1**

## Литературное чтение (2 класс)

О.А. Желнова, учитель начальных классов СОШ № 422 (г. Москва)

*Предметная задача:* Знакомство с рассказом В. Драгунского «Тайное становится явным».

*Метапредметная задача:* понимание предмета конфликта в рассказе В. Драгунского «Тайное становится явным».

*Ход урока*

*Вступительная беседа.*

- Вы прочитали рассказ. Кто написал его? Как вы думаете, почему автор так назвал рассказ? (*Ответы детей).* А может быть, можно было назвать этот рассказ по-другому? (*Дениска и мама. Дениска и его поступок…). Значит, для автора это было важно?*

*1. Работа над первой конфликтной ситуацией.*

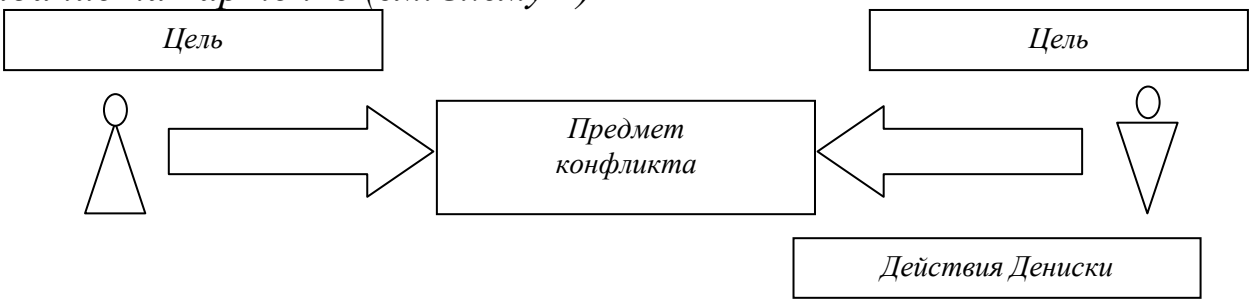
- О чем говориться в начале рассказа? *(Краткий пересказ).* Можно ли эту ситуацию назвать конфликтной?

*Работа в группах (7 мин.)*

- Я предлагаю вам поработать в группах и разобраться, в чем был конфликт, какие цели преследовала мам и Денис, какие действия они осуществляли. Работать будем так:

1, 2, 3 группы будут работать за маму, а 4,5,6 группы – за Дениску.

*Каждая группа получает схему на половине листа ватмана и задание на карточке (см.Схему 1)*




*Задание группам «Мама»*
*Ответьте на вопросы и впишите ответы в схему на листе бумаги.*
*-какая цель была у мамы?*
*-Как это выражалось в речи? Какие речевые действия она предпринимала?*
*-Что является предметом конфликта между мамой и Дениской?*

*Задание группам «Дениска»*
*Ответьте на вопросы и впишите ответы на листе бумаги.*
*- Какая цель была у Дениски?*
*- Как это выражалось в речи?*
*- Какие действия он предпринимал?*
*- Что является предметом конфликта между Дениской и мамой?*

*Представление работы команд и обсуждение. Команды вывешивают свои таблицы на доску, рассказывая о результатах работы. Педагог просит детей задать вопросы, обращая внимание на разногласия, инициирует диалог.*

*2. Работа со второй конфликтной ситуацией.*

- В результате действий Дениса конфликт был решен?

- Как выяснилось, что конфликт не решен?

*Задание группам.*

- Обсудите, что является предметом конфликта в новой ситуации? (3 мин.).

*Коллективный диалог. Педагог выписывает на доске все предложения от групп. А затем просит задать вопрос той команде, с чьим мнением они не согласны.*

*3. Коллективный диалог. Что является предметом спора во втором случае: каша или обман?*

- В первом случае предмет конфликта – «каша», а во втором – «обман».

*Выяснение причины смены предмета конфликта.*

- Какой конфликт серьезнее? Почему произошла смена предмета конфликта? *(Действие).* Зафиксируйте на доске стрелкой и выделите действие, которое привело к новому конфликту.

- Что же нам хотел сказать автор? Как он показал эту мысль в рассказе?

*4. Рефлексия.*

- Поему автор описывает два конфликта? (Смена предмета: «каша»- «обман»).

- В чем разница первого конфликта и второго? ( *В первом конфликте мы можем посочувствовать Дениске, понять его, а во втором он нарушает нормы порядочности, морали, нормы чести…)*

- Как мы работали сегодня на уроке? Что делали? Чему научились? Что поняли?

*5. Задание на изменение конфликтной ситуации.*

- Что можно было бы изменить, чтобы не было ситуации обмана? В какой ситуации будем менять? ( В первой).

*Работа в группах.*

-Подумайте, как нужно изменить свои действия маме? (Группы «Мама»).

- Как нужно изменить свои действия Денису? (Группы «Дениска»)

*Инсценировки диалога «мам» - «Денис». Восстановление позиций героев.*

- Благодаря чему решен конфликт? Сохранена ли позиция героев?

**Приложение 2**

Профессиональные компетенции, формируемые в ходе изучения дисциплины «Теории обучения младших школьников»

| № | Тема | Компетенции |
|---|---|---|
| 1 | Сущность, противоречия и логика образовательного процесса. | ОК-1, ОПК-1.<br>*Знать*: 1) сущность и методологические основы процесса обучения; 2) движущие силы процесса обучения; 3) логику процесса обучения и его основные компоненты.<br>*Уметь:* 1) проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы; 2) анализировать, оценивать педагогические теории, концепции.<br>*Владеть:* основами современного научного знания в области дидактики начального образования. |
| 2 | Функции педагогического процесса в начальных классах | ОПК-1, ОПК-2.<br>*Знать:* 1) сущность образовательной, воспитательной и развивающей функции процесса обучения; 2) закономерности и принципы организации образовательного процесса; перспективы развития начального образования.<br>*Уметь:* 1) решать типовые и нестандартные педагогические задачи и ситуации 2) проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы; 3) работать с различными источниками знаний (с учебниками и учебной литературой, с научными изданиями); 4) анализировать педагогическую ситуацию, основываясь на профессиональном понятийном аппарате.<br>*Владеть:* основами современного научного знания в области обучения |
| 3 | Содержание начального образо- | ОПК-1, ПК-1.<br>*Знать:* 1) перспективы развития начально- |

| | | |
|---|---|---|
| | вания. Федеральный государственный образовательный стандарт начальной школы. | го образования; 2) особенности различных концепций и систем обучения.<br>*Уметь*: 1) проектировать учебно-воспитательный процесс; 2) анализировать школьные учебники, подбирать и разрабатывать дидактический материал.<br>*Владеть:* современными технологиями организации педагогического процесса. |
| 4 | Методы и формы организации обучения и контроля в начальной школе | ПК-2.<br>*Знать:* 1) закономерности и принципы организации образовательного процесса; 2) особенности различных концепций и систем обучения.<br>*Уметь*: 1) обоснованно выбирать и применять формы, методы и средства обучения; 2) проектировать и организовывать учебно-воспитательный процесс, проводить психолого-педагогический анализ урока; 3) отбирать оптимальные методы и приемы обучения; 4) анализировать школьные учебники, подбирать и разрабатывать; 5) дидактический материал; обоснованно выбирать и применять формы, методы и средства обучения.<br>*Владеть*: современными технологиями организации педагогического процесса. |

Хакимова Наиля Газизовна
Мухаметшин Азат Габдулхакович
Галиакберова Альфинур Азатовна
Федекин Игорь Николаевич

# ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Учебное пособие под редакцией
д.п.н. профессора А.Г. Мухаметшина

Подписано в печать
Формат 70 х 90 1/16. Печать офсетная. Бумага офсетная. Печ.л. 17,3.
Тираж 300 экз. Заказ №
Отпечатано в типографии НГПУ.
423806, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28

ISBN 978-5-98452-189-5