

## ОБУЧЕНИЕ: РАЗВИТИЕ ОПЫТА ЛИЧНОСТИ

А. Новиков  
академик РАО

Процесс обучения направлен на развитие опыта личности: знаний, умений (компетенций), навыков, привычек (рис.1). Рассмотрим подробнее эти понятия.

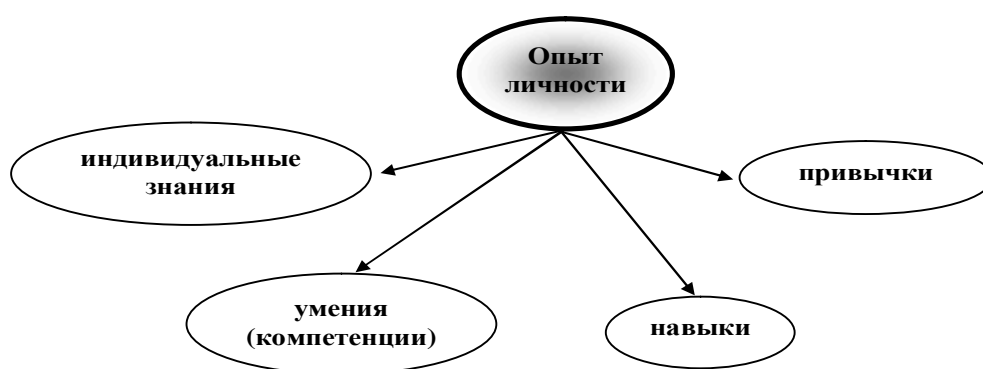


Рис. 1. Структура опыта личности.

**Знания.** В самом общем виде знания определяются как продукт познания. В педагогике долгое время считалось, что у обучающихся формируются исключительно научные знания. Это заблуждение имело свои исторически обусловленные объективные причины, которые за неимением места мы здесь рассматривать не будем.

Обратим лишь внимание на следующие моменты. Во-первых, в знаниях отражается общественное сознание общества, человечества. Общественное сознание выражается в следующих девяти его формах: язык (как естественные языки – родной и иностранные, так и искусственные языки – язык математики, язык дорожных знаков и т.д.); обыденное сознание; мораль; право; политическая идеология; наука; искусство; философия; религия (или антирелигия – атеизм). Как видим, у обучающихся формируются не только научные знания, но и многие другие его виды.

Во-вторых, знания необходимо подразделить на:

- **общественные знания** как продукт общественно-исторического познания всего человечества. Общественные знания существуют объективно, независимо от каждого конкретного человека – в книгах, в Интернете, в других носителях информации.

- **индивидуальные знания** – как принадлежность каждого отдельного человека. Естественно, **индивидуальные знания принципиально отличаются от общественных**. С одной стороны, по своему объему – ведь «все» знать один человек не может. С другой стороны, принципиальное отличие заключается еще и в том, что, у каждого человека, индивида наличествуют также знания в виде ощущений, восприятий, конкретных образов, на основе которых он и осваивает общественные знания в виде понятий, теорий и т.д. С третьей стороны, индивидуальные знания человека, их освоение неразрывно связаны с эмоциями, мотивами, ценностными ориентациями и т.д. И, в том числе, с самоопределением – что ему надо, а что – нет.

На различиях общественных и индивидуальных знаний нам необходимо остановиться подробнее в силу наследия прошлых традиций педагогики, влияющих на современное ее развитие.

Во-первых, основная цель учения сводилась и нередко сводится сейчас к освоению **обобщенных результатов** того, что создано предшествующим опытом человечества. Но обобщенные результаты выражены в общественных, в том числе в научных знаниях, а вопросы освоения самой деятельности, процесса, способов и средств ее осуществления оставались за рамками образовательного процесса. В то же время в развитии человека в процессе обучения важнейшим компонентом является овладение процессом, способами и средствами деятельности, а не только усвоение знаний. И учение как процесс состоит в том, что обучающийся не только усваивает конкретные знания, но и овладевает деятельностью. Овладение способами мыслительной деятельности направлено на умственное развитие обучающегося. Овладение же способами предметной деятельности непосредственно связано с овладением практическими умениями (компетенциями), в том числе трудовыми, профессиональными. Эта важнейшая сторона образовательного процесса практически не учитывалась. Современное стремительное развитие *компетентностного подхода* как раз и связано с осознанием в обществе необходимости придания образованию *деятельностной* направленности.

Во-вторых, речь шла и фактически до сих пор идет об освоении знаний как обобщенных результатов. Но обобщение – процесс идеальный, и его продукт тоже. Обобщенные результаты общественно-исторического развития общества – это общественные знания. Поскольку общественные знания имеют предметную структуру, освоение обобщенных результатов есть освоение знаний в формах понятий, законов, принципов и т.д. Но наряду с этим у каждого человека имеются также и образные знания (их иначе называют непосредственными, чувственными знаниями) на уровне *ощущений, восприятий, образов*. Дидактика традиционно уделяла этому виду знаний большое внимание в соответствии с принципом наглядности в обучении.

Но **чувственные знания** сами по себе имеют весьма важное значение для успешной деятельности: образовательной, трудовой, в быту и т.д.

Поскольку чувственные знания обучающегося отошли от основного русла образовательного процесса, постольку проблема взаимоотношений чувственных и рассудочных (теоретических) знаний, чрезвычайно важная в аспекте применения теоретических знаний в практической деятельности, долгое время оставалась и до сих пор, к сожалению, остается в тени.

В-третьих, и в прошлом, и до сих пор подчас в литературе по методологии, теории обучения идет **смещение понятий: знания коллективного субъекта, общественных знаний и знаний отдельного человека – индивида, личности**. Если общественные знания могут существовать отдельно от человека – в носителях информации в виде книг и т.п., то знания каждого отдельного человека неразрывно связаны с его переживаниями, с системой личностных ценностей. В любой человеческой деятельности оба момента – объективно-научный и чувственный, переживаемый, ценностный – соединены, не существуют друг без друга, обуславливаются одним источником – практическим отношением каждого человека к окружающей действительности.

При отборе и систематизации учебного материала, это положение практически не учитывалось и не учитывается. При разработке содержания учебных предметов авторы стремятся к отражению в нем общественного (до сих пор исключительно научного) знания в наиболее современном и наилучшем систематизированном виде – с точки зрения структуры самого научного знания, а не с точки зрения возможностей освоения его обучающимся, а, главное, не с точки зрения личной необходимости для него, для его дальнейшей деятельности.

Построение учебного материала при таком подходе происходило и происходит до сих пор так, как будто знания, накопленные обществом (научные знания), передаются обществу – следующему поколению – вообще, без опосредования их индивидом, личностью. **Обучающийся рассматривался как бы в роли копилки**. При этом подразумевалось, подразумевается, что накопленный образовательный материал выпускник школы, ВУЗа и т.д. в дальнейшем при необходимости, может применять в жизни, в своей деятельности.

Кроме того, поскольку научное знание имеет предметную структуру, постольку содержание и общего и профессионального образования при знаниевом подходе строилось и строится до сих пор на построении содержания адекватных учебных предметов – физики, химии, литературы и т.д. При этом программы по физике составляли профессиональными физиками – таким образом, как будто они всех школьников и студентов должны сделать профессиональными физиками; программу по биологии – как будто всех надо было сделать профессиональными биологами и т.д. (вспомним хотя бы школьные учебники И.К. Кикоина и А.Н. Колмогорова). Поэтому, с одной стороны, у обучающегося в голове не складывается целостного научного мировоззрения, а остаются отрывочные сведения: это – из математики, это – из истории и т.д. С другой стороны – эти отрывочные сведения, не связанные с личностными интересами обучающихся, быстро

ими теряются, забываются. В результате как массовое явление – выпускникам учебных заведений, приходящим впервые на работу говорилось и говорится сегодня: «забудь все, чему учили в школе, ПУ, колледже, ВУЗе, и делай так, как мы тебе скажем».

Таким образом, при переориентации образовательного процесса от знаниевого к деятельностному (компетентностному) подходу в аспекте формирования у обучающегося системы знаний становятся актуальными два круга проблем.

С одной стороны – это построение системы знаний, необходимой и достаточной для полноценного овладения обучающимся основами деятельности; совершенствование взаимосвязи чувственных и рациональных, теоретических знаний, лежащих в основе овладения деятельностью; совершенствование системы знаний о деятельности, ее целях, способах, средствах и условиях; поиск возможностей повышения уровня обобщения формируемых знаний о деятельности.

С другой стороны, поиск возможностей соединения формирования теоретических знаний обучающегося с его личными, в том числе практическими потребностями, его ценностными ориентациями; поиск возможностей применения теоретических знаний в практической деятельности непосредственно в процессе обучения. Он заключается в первую очередь, в создании таких условий образовательной деятельности, когда обучающимся необходимо активно применять имеющиеся теоретические знания для решения практических задач.

Индивидуальные знания можно классифицировать (рис. 2):

**1. По объемам освоения, овладения** – продолжительность обучения, количество освоенных учебных курсов, их глубина и степень детализации и т.д. Общепринятые критерии по этой классификации пока отсутствуют.

**2. По уровням освоения, овладения** (В.П. Беспалько). Уровни освоения рассматриваются в двух аспектах: во-первых, как результат обучения, как мера качества усвоения учащимися учебного материала; во-вторых – как заранее устанавливаемая (в учебной программе, учебнике и т.д.) мера глубины, подробности изучения материала. Выделяются 4 уровня освоения знаний:

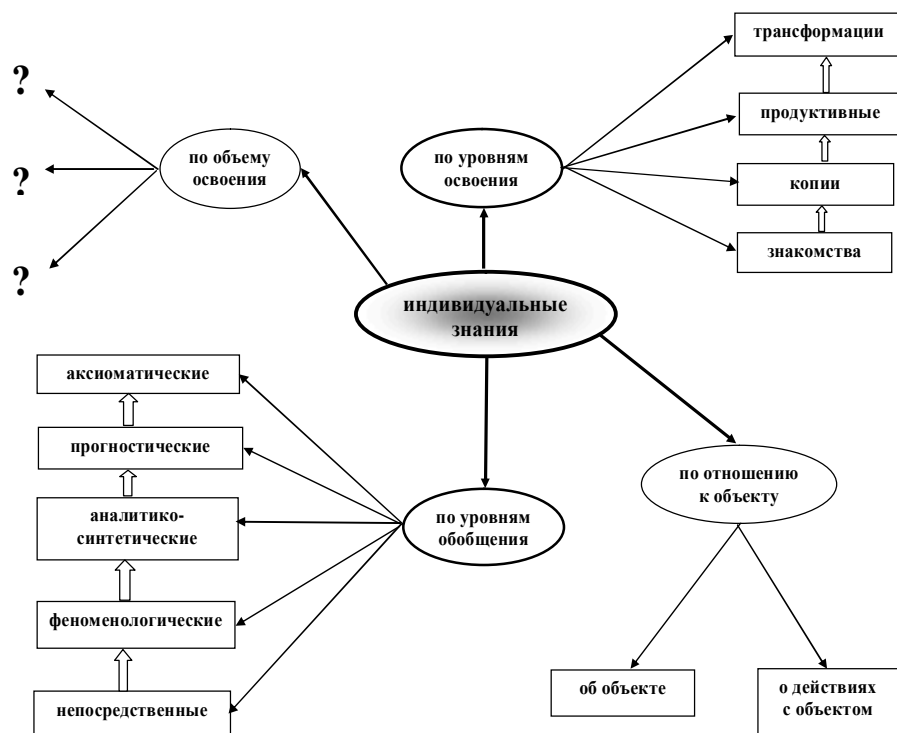


Рис. 2. Классификации индивидуальных знаний

- первый уровень – знания-знакомства – узнавание объектов, явлений, процессов, свойств при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действиях с ними.

- второй уровень – знания-копии – предполагает репродуктивные действия путем самостоятельного воспроизведения и применения информации об объекте и действиях с ними.

- третий уровень – предполагает продуктивные действия по применению полученной информации в отдельных ситуациях; в процессе самостоятельной работы.

- четвертый, высший уровень – знания-трансформации – предполагает возможность творческого применения полученных знаний путем самостоятельного конструирования собственной деятельности на основе знаний.

### 3. по уровням обобщения (В.П. Беспалько, А.М. Новиков):

- непосредственные (чувственные, образные) знания на уровне восприятий и представлений;

- феноменологические, описательные знания на уровне обыденного, «житейского» языка;

- аналитико-синтетические знания на уровне элементарного объяснения чаще всего качественных явлений и процессов, их свойств;

- прогностические знания – объяснение явлений и процессов с использованием их количественной теории, создают возможности прогнозирования их развития;

- аксиоматические – объяснение явлений и процессов с использованием высокой степени общности описания как по широте охвата, так и по глубине проникновения в их сущность.

**4. По отношению к изучаемому объекту** (И.Я. Лернер, А.М. Новиков):

1. Знания об объекте.

2. Знания о действиях с объектом, способах действий. В частности, все методологические и технологические знания будут относиться к этой области.

**Умения (компетенции).** Умения – освоенные человеком способности выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умения рассматриваются как сложные структурные образования личности, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные ее качества, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания. *Умение – высшее человеческое качество, формирование которого является конечной целью образовательного процесса, его завершением.* Действительно, все структурные компоненты личности: знания, мировоззрение, интересы, мышление и т.п. направлены как бы во «внутренний план», находятся внутри сознания. А единственным внешним проявлением человека является действие – вспомним гетевское «В деянии начало бытия!». А способность успешно действовать, действовать «с умом» и есть **умение**.

«Уметь делать» в самом общем смысле значит, что побуждаемый мотивами человек способен самостоятельно ориентироваться в ситуации, познавать ее (в том числе приобрести необходимые новые знания), правильно ставить цель действий в соответствии с объективными условиями, определяющими ее реальность и достижимость; в соответствии с ситуацией, целью и наличными возможностями определять конкретные средства и способы (методы), в процессе действия усовершенствовать, отработать их и, наконец, достигнуть цели. Естественно, многие конкретные виды деятельности человека, в том числе профессиональные, включают в себя лишь часть перечисленных компонентов. Так, чисто исполнительская деятельность предполагает, что цель, средства и способы заданы человеку извне, соответственно, познавательные, ценностно-ориентировочные и проективные компоненты в значительной мере свернуты.

**Умения формируются на основе освоенных в предшествующем опыте обучающегося знаний и навыков.**

Умения могут классифицироваться (рис. 3):

**1. По направленности:** игровые, учебные, трудовые, профессиональные и т.д.

**2. По уровням организации деятельности** (А.М. Новиков):

- *операционные* – умения выполнять отдельные технологические (в широком смысле) операции;

- *тактические* – умения организации и выполнения полного технологического процесса (в широком смысле – например, педагогического, бухгалтерского, строительного и т.п.) в изменяющихся условиях, в том числе, в составе коллектива, команды;

- *стратегические* – умения самостоятельного проектирования и достижения главных, перспективных целей собственной деятельности, свободное владение и варьирование различными технологиями в условиях их трансфера, умения соотносить цели своей деятельности с целями своего коллектива (организации), с другими организациями, с окружающей средой.

### **3. По уровням овладения (А. М. Новиков, К.К. Платонов):**

1. Первоначальное умение – осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенный опыт. Ярко выражен характер проб и ошибок.

2. Частично умелые действия – овладение умениями в выполнении отдельных приемов, операций. Уточнение необходимой системы знаний, сформированность специфических для данных действий навыков. Появление творческих элементов деятельности.

3. Умелая деятельность – творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов и средств ее достижения. Овладение умениями на уровне тактики трудовой деятельности.

4. Мастерство – овладение умениями на уровне стратегии трудовой деятельности, творческое развитие способности самостоятельного определения цели, творческое использование различных умений (технологий).

**Компетенции.** В последнее время в педагогической теории и практике широко распространился так называемый *компетентностный подход*.

Этот подход основан на концепции компетенций как основе развития у обучающегося способностей решать важные практические задачи и развития личности в целом. Предполагается, что «компетентность» – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях.

Фактически *компетенции* являются синонимами *умений*. Поэтому и раньше в тексте данной книги мы писали: умения (компетенции). Заметим, что, как всегда, «нет пророков в своем отечестве»: в отечественной педагогике и психологии давным-давно была разработана теория формирования умений. Причем, начиная с работ Е.А. Милеряна (70-е гг. XX в.) умения стали рассматриваться не в узком технологическом смысле, а как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания».

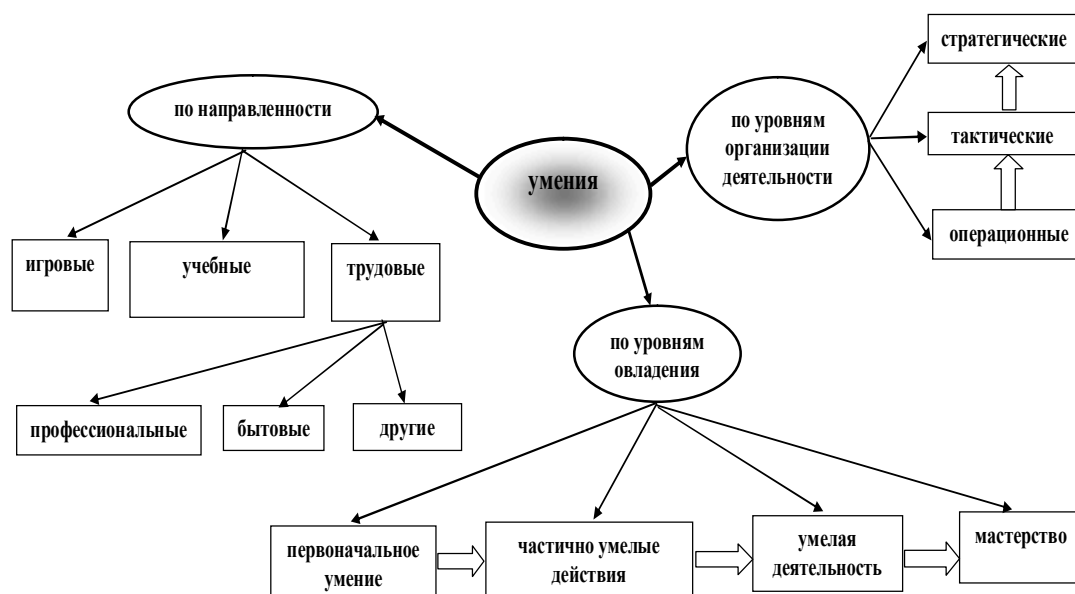


Рис. 3. Классификации умений

Но отечественная теория формирования умений оказалась, к сожалению, невостребованной. В английском же языке аналога нашему понятию «умение» не существует. И когда мировая образовательная практика столкнулась с проблемой деятельностной направленности образования – в англо-американской образовательной среде стали использовать термин «competence» – а наши российские авторы быстро его подхватили<sup>1</sup>.

Рассмотрим, что подразумевается под компетенциями. Согласно Л.М. Митиной, понятие «педагогическая компетентность» включает «знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности». В тексте «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это «понятие

<sup>1</sup> Вообще удивляет стремительная американизация российской педагогики. По крайней мере, ее терминологии. Так, в последние годы «модным» стало понятие «креативной деятельности» – американцы стали его использовать совсем недавно. А в отечественной педагогике и психологии давным-давно есть понятие «продуктивная деятельность» – полный аналог. Или «когнитивный» – «познавательный». И так далее. Причем, эти стремления некоторых авторов ввести чужую терминологию вполне понятны до банальности: «в отечественной педагогике ничего нового открыть, создать не могу (не хватает способностей). Давай-ка введу новый термин и создам новую «креативную» или «продуктивную» педагогику (или какую-то другую). По-сути там ничего принципиально нового не будет, но зато защиту докторскую, напишу «новый» учебник и «прославлюсь»».



шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает в себя не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую».

Если сопоставить эти определения компетенций с приведенным выше определением умений Е.А. Милеряна, то увидим, что, если простить авторам определений «компетенции» путаницу в понятиях («смешались в кучу...») – ведь умения формируются на основе знаний и навыков и т.д., – то по содержанию понятия «умения» и «компетенции» **тождественны**. За исключением одного принципиального момента: в компетенции включена мотивационная составляющая. Некоторые авторы так и говорят, что компетенции отличаются от умений *мотивами*. Но это опасный момент!

Здесь уместно вспомнить древнюю притчу о строительстве Шартрского собора. Монах наблюдает как люди делают одну и ту же работу – возят тачки с песком. Он спрашивает у них, - что они делают? Первый отвечает: «Таскаю целыми днями эту проклятую тачку», второй: «Вожу песок, чтобы заработать деньги и прокормить семью». Третий же восклицает: «О! Я строю прекрасный храм!»

Как видим одна и та же по содержанию деятельность может осуществляться с совершенно разными мотивами. Но если включить в компетенции мотивы, а при компетентностном подходе они будут включаться в образовательные стандарты, в учебные программы, то тогда мотивы будут программироваться в содержании образования! А это будет означать, что мотивы у обучающихся, а в дальнейшем у выпускников образовательных учреждений должны быть одинаковы. Что является **покушением на свободу человека!** То, что мотивы у американцев (и европейцев) включены в компетенции вовсе не случайное явление. Оно отражает опасные тенденции развития западной цивилизации<sup>2</sup>. Так что вряд ли стоит безоглядно заимствовать американизмы.

Тем не менее, компетентностный подход – его с тем же успехом можно назвать «умениевым подходом» – явление прогрессивное. Его признание

---

<sup>2</sup> Многие ученые предсказывают в перспективе развитие нового рабовладельческого общества. Власть захватят и уже захватывают глобальные сети и корпорации, у которых каждый человек будет им подконтролен и выполнять их требования. Появился даже термин «нетократия» (нет – сеть). Уже сегодня: «корпоративная символика», «корпоративный стиль», «корпоративная этика», «корпоративные вечеринки», «корпоративный отдых» и т.п. – понятия, ставшие уже повсеместными. А еще покупки только в корпоративных магазинах. А за всем этим кроется стремление корпораций держать человека, и не только его, но и его семью «на виду», под контролем. Повсеместно устанавливаются камеры слежения – на улицах, в банках, в магазинах и т.п. Практически каждый человек со всеми его личными данными во всех деталях уже включен в десятки сетевых баз и банков данных (в том числе и у нас, в России). Сегодня Вы можете в Интернете найти о себе такие сведения, о существовании которых Вы даже не подозреваете. «Отрадная» перспективка, уважаемый Читатель – не правда ли? Так что надо ли копировать во всем Запад?!

учеными и общественностью означает переход к новой образовательной парадигме – от «знаниевой» к «деятельностной».

**2.2.3. Навыки** – сформировавшиеся при многократных повторениях (упражнениях) автоматизированные (т.е. осуществляемые без непосредственного участия сознания) компоненты деятельности. Навык и умения соотносятся как часть и целое: навыки – это специфические (автоматизированные) компоненты умения. Различают навыки сенсорные, двигательные и умственные.

Любая *деятельность* человека всегда осуществляется сознательно. Но отдельные операции, входящие в ее состав, в результате многократных повторений в процессе упражнения, тренировки перестают нуждаться в сознательном контроле. Сознание в этом случае направлено лишь на общее руководство деятельностью. При возникновении каких-либо затруднений в осуществлении операций сознание снова начинает контролировать их. Навыки возникают и закрепляются в результате того, что успешные действия, движения, оправдавшие себя способы регуляции постепенно отбираются и закрепляются.

**2.2.4. Привычки.** *Привычка* – автоматизированное действие, выполнение которого стало потребностью. Формируется в процессе неоднократного выполнения действия на той стадии его освоения, когда при его исполнении уже не возникает каких-либо трудностей волевого или познавательного характера. При этом решающее значение приобретает вызываемое самим функционированием привычного действия положительное физическое и психическое самочувствие, окрашиваемое положительным эмоциональным тоном.

С формированием привычек связано смещение мотива действия. Если вначале действие побуждается мотивом, лежащим вне его, то с возникновением привычки мотивом становится сама потребность в выполнении данного привычного действия. А его невыполнение вызывает чувство дискомфорта.