

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 371.671 : 71
ББК 4481.218.1

К ВОПРОСУ ОБ ЭВОЛЮЦИИ РОЛИ И ФУНКЦИЙ УЧЕБНОЙ КНИГИ

В. И. Смирнов

Динамизм социально-экономического, научно-технического, культурного и духовно-нравственного развития общества порождает необходимость выявления и реализации потенциала факторов, обеспечивающих адаптацию сферы общего и профессионального образования к современным требованиям. Одним из таких факторов является создание системы информационно-дидактических средств, адекватных цели и задачам обучения.

Известно, что, несмотря на стремительное развитие электронно-вычислительной и аудиовизуальной техники, широкое внедрение в образовательную практику компьютерных технологий и «экранной культуры», основным источником и важнейшим средством обучения остается, и, надо полагать, останется учебная книга. При этом необратимый процесс развития комплекса – системы средств обучения объективно влечет за собой изменение функций учебной книги в связи, во-первых, с перераспределением этих функций в составе комплекса и, во-вторых, с появлением особых новых функций уже в составе целостной системы (системоконплекса) информационно-дидактических средств. «В будущем, – считает В. В. Краевский, – решающую роль будет играть комплекс средств обучения в целом, а не отдельные элементы его. Поэтому в дальнейшем определенные функции учебника все более будут распределяться между другими элементами курса: пособиями, книгами для учителя, справочниками, сборниками заданий и т. п.» [1, с. 36].

Уточняя определенные В. В. Краевским перспективы учебной книги, И. К. Журавлев справедливо, по нашему мнению, отмечает: «Во-первых, нет достаточных оснований предполагать утрату в обозримом будущем учебником статуса системообразующего фактора комплекса средств обучения, во-вторых, гипотетически допустима возможность появления какого-то нового средства обучения с универсальными характеристиками. То есть формула, заключающая в себе переход от одного универсального средства к системе таких средств и от нее к новому универсальному средству и т.д., не противоречит методологическому подходу к проблемам развития учебной литературы» [2, с. 152].

Требования к учебной книге, ее роль и функции изменяются по мере усложнения задач и содержания образования – это естественно, как естественна и необходимость развития теории построения и применения в учебном процессе учебников, учебных пособий, иных печатных источников знаний и дидактических руководств.

В решении этой задачи большое значение принадлежит исследованию эволюции учебной книги как важнейшего элемента системокомплекса средств обучения и самообразования.

В оценке того, какой была, какова есть и какой видится роль учебной книги, мы опираемся на историко-генетический анализ развития образования и данные прогностических исследований в той их части, которая рассматривает *взаимобусловленность* цели, содержания, форм, способов и *средств* обучения. Такой подход позволяет выдвинуть четыре *условных* этапа (периода) в развитии образования.

Первый этап. Образование подрастающего поколения осуществляется старшими членами сообщества (рода, семьи) в процессе совместной деятельности и в общении.

Цели и содержание образования: выработка умений и навыков хозяйственно-трудовой деятельности, развитие чувства верности родовой общине, готовности защищать ее интересы, формирование представлений о сути происходящих в окружающем мире процессов и явлений, сообщение элементарных знаний о традициях, обычаях и нормах поведения.

Формы и способы: привлечение детей к совместному труду, имитационные игры, обряды, испытания (инициации), рассказы старших.

Основные источники и средства образования:

– опыт и собственный пример орудийно-трудовой деятельности и социального поведения взрослых,

– существующие социально-культурные связи, традиции, ритуалы и игры,

– *устная речь как источник информации и средство ее передачи* (речь наставника оказалась первым источником и ретранслятором человеческих знаний, которые накапливались в виде устных рассказов и в такой форме передавались от поколения к поколению),

– орудия труда и природные объекты.

Таким образом, коллективным носителем образовательной информации на данном этапе являлось *множество «учителей»*, хранителей индивидуальных знаний, которые обеспечивали обучение и воспитание детей.

В этот период люди уже начинают приспособлять для сохранения и передачи информации, а, следовательно, и для образования подрастающих поколений изобразительные средства (настенные рисунки) и различные природные материалы. Деятельность человека по накоплению и передаче знаний получила мощную «технологическую поддержку» после создания письменности. Начавшийся в глубокой древности процесс поиска и совершенствования носителей информации, а также инструментов для ее регистрации (камень, кость, дерево, глина, папирус, шелк, бумага, люминофор, магнитные, лазерные и оптические носители информации и т.д.) продолжается до сих пор.

Второй этап. На смену естественной социализации детей в условиях рода и семьи приходит специально организованное обучение в социальной системе: выполняющий свои профессиональные обязанности **учитель** – обязанный освоить определенную образовательную программу **ученик**.

Формы и способы образования: семейное воспитание детей младшего возраста и детей неимущих, систематическое *общественное* воспитание и обучение детей состоятельных в материальном отношении граждан в различных типах школ. Основными способами обучения и воспитания были упражнения, поучения, наставления, дискуссии и др.

Источники и средства образования: опыт практической деятельности, устное слово учителя. Письменные источники (философские сочинения, научные трактаты, религиозно-мифологические тексты, поучения и т.п.) в этот период уже применяются в учебной практике, однако громоздкие и дорогостоящие рукописные учебные книги в качестве основного и, тем более, массового средства обучения использоваться не могли.

Второй этап породил ряд принципиально важных следствий: появился новый вид ресурсного обмена – обмена знаниями; обучение (образовательные услуги) стало профессиональной деятельностью; повышалась эффективность процесса передачи знаний [3, с.111].

Третий этап. Образование осуществляется в системе: **учитель** – **учебник** – **ученик**. Начало этого этапа связано с изобретением книгопечатания, которое произвело подлинную революцию в развитии науки и образования. В.И. Вернадский в этой связи писал: «Книгопечатание явилось тем могучим орудием, которое охранило мысль личности, увеличило ее силу в сотни раз» [4, с.81].

Цель и содержание образования: вооружение обучаемых знаниями, формирование у них мотивации и опыта познавательной и практической деятельности, развитие ценностных отношений. Цель и содержание образования обусловлены социальным заказом, который изменяется по мере изменения потребностей государства и общества в содержании и качестве воспитания и образовательной подготовки подрастающих поколений.

Формы и способы образования детерминированы его задачами и содержанием, а также теми источниками и средствами обучения (печатными изданиями, наглядными пособиями, техническими устройствами и т.п.), которыми располагает школа в данный момент. На этом этапе активизируется разработка педагогических технологий, являющих собой, в частности, «систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей» [5, с.134].

Средства обучения и самообразования: учебная книга, наглядные пособия, лабораторно-демонстрационное оборудование, разнообразные ТСО, в ряду которых особое место во второй половине XX столетия стали занимать аудиовизуальные устройства и электронные носители информации. Основным источником и важнейшим средством образования на этом этапе стала изданная массовым тиражом печатная учебная книга: учебники, учебные пособия, хрестоматии, задачки, справочники, словари, школьные энциклопедии и другие виды учебной литературы.

Подлинный гимн книге как источнику образования воспел еще древнерусский летописец – автор «Повести временных лет»: «Велика ведь бывает польза от учения книжного; книги наставляют и научают нас пути покаяния, ибо мудрость обретаем и воздержание в словах книжных. Это – реки, напояющие вселенную, это источники мудрости, в книгах ведь неизмеримая глубина; ими мы в печали утешаемся; они – узда воздержания... Если поищешь в книгах мудрости прилежно, то найдешь великую пользу для души своей» [6, с.302].

Следует, однако, отметить, что далеко не все педагоги и в прошлом, и в настоящее время соглашались с тезисом о всеисильности книги. «...Книга учит, книга наставляет, книга заменяет учителя» – какое жалкое заблуждение! – писал один из видных педагогов конца XIX – начала XX века С.И. Миропольский. – В книге – слова и понятия, вещи же – в природе» [7, с. 210].

Четвертый этап в развитии образования (сегодня можно говорить о его эффектно состоявшемся начале) знаменуется чрезвычайно важным, глобальным по масштабам социокультурным явлением – постиндустриальное общество перерастает в информационное (information society), которое, в свою очередь, призвано стать – на это ориентируют научные прогнозы – обществом знания или образования (knowledge – based or education society).

Развитие новых информационных технологий на основе компьютерной техники выводит образование на качественно новый уровень развития. Международные информационные сети позволяют любому человеку практически незамедлительно получить разнообразную информацию, новые знания. Таким образом, появляется и расширяется возможность получения знаний не только с помощью персонализированного учителя и учебной книги, но и путем непосредственного обращения к глобальному информационному полю, которое имеет тенденцию к перманентному увеличению своего объема.

Чрезвычайно важным обстоятельством является и то, что образование в информационном обществе перестает быть средством усвоения готовых знаний, – оно становится способом каждодневного и непрерывного информационного обмена личности с окружающими людьми, обмена, который предполагает не только усвоение, но и *генерирование новой информации, нового знания*.

Изменяются времена, изменяются цели, содержание, технологии обучения. Изменяются средства и источники учебной информации, т.е. изменяется учебная книга и, прежде всего, ее функции.

Рациональное использование учебной книги в образовательном процессе возможно только на основе установления ее функций, т.е. ее целевого назначения, характера и степени участия в реализации потребностей обучения, обучающихся и обучающихся. Функциональный анализ необходим не только для определения роли, педагогического потенциала и места учебной книги в истеме средств обучения, но и для оценки ее эффективности, для выявления основных противоречий, закономерностей и тенденций в едином и взаимосвязанном развитии процесса обучения и средств его реализации.

В отечественной научно-педагогической литературе вопрос о функциональном назначении учебника обсуждается достаточно давно и активно.

Уже в дореволюционный период в ряде публикаций осуществлены попытки охарактеризовать роль и назначение издаваемой учебно-педагогической литературы.

Так, в одном из своих библиографических обзоров П. П. Блонский указывает на то, что изданные в 1916 году учебные книги по педагогике направлены на удовлетворение потребности «в популярном изложении педагогических учений», «описание принципов, техники и организации воспитания».

В. М. Экземплярский, часто выступающий в разделе «Библиография» журнала «Школа и жизнь», подчеркивает «реформирующее» назначение учебной книги, указывает на «обычное в изложениях подобного рода» стремление авторов учебных пособий «дать выпуклое выяснение основных, твердо установленных в науке, положений, вызвать ученика на активную работу в усвоении их и ввести его в научную терминологию курса».

Интерес к этой проблеме, а вместе с тем и эволюция целевого назначения учебной книги в *послеволюционный* период были обусловлены, прежде всего, изменением общетеоретических представлений о роли и месте учебника в системе средств обучения на разных этапах развития отечественной школы.

Двадцатые – начало тридцатых годов характеризовались острой критикой использовавшихся в дореволюционной школе классических учебников, которые были признаны неприемлемыми для реализации новых целей обучения. Многие педагоги тогда считали, что главная задача учебника состоит не в передаче учебно-научной информации, а в *активизации познавательной деятельности обучающихся*. С учетом этой установки в школе вводились новые модели учебных пособий: «рассыпные» учебники, «рабочие» книги, журналы-учебники и даже газеты-учебники. Эти пособия имели существенные недостатки – они не обеспечивали систематичности в изложении основ научных знаний; не в полной мере реализовывали свою информативную функцию. Применение в школах таких учебных пособий приводило к снижению качества знаний учащихся.

В середине 30-х гг. на основе постановления ЦК ВКП (б) от 12 февраля 1933 г. «Об учебниках для начальной и средней школы» началась работа по подготовке систематизированных стабильных учебников. Учебник приобретает статус основного средства обучения в школе и в вузе, что было обусловлено, в частности: 1) дефицитом других источников учебной информации, 2) стремлением к жесткой государственной регламентации содержания образования. Предметное содержание учебника становится обязательным для усвоения, причем акцент в обучении делался на запоминание и воспроизведение материала учебника. В этих условиях актуализируются такие функции учебника, как *функции самообразования и контроля*.

В 50-е годы учебник рассматривается главным образом в качестве *пособия для домашней учебной работы, ориентированной на повторение и закрепление знаний, полученных на уроке*.

Заметное влияние на развитие теории учебника и научную разработку его функций оказала опубликованная в 1955 г. фундаментальная работа Е. О. Перовского «Методическое построение и язык учебника для средней школы» [8]. Е. О. Перовский подчеркивал, что учебник – это «не столько первоисточник новых знаний, сколько средство совершенствования уже воспринятых знаний», и что он «должен помогать ученику»:

а) умственно перерабатывать каждое впервые воспринятое знание, т.е. параллельно тому, что сделано в этом отношении учителем на уроке при озна-

комлении учащихся с новым знанием, приводить это знание в связь с имеющимися у школьника знаниями по данному предмету, а если характер знания это позволяет, то и в связь с явлениями общественного производства, быта, окружающей природы, с жизненным опытом учащегося и, таким образом, сделать данное знание более ясным и более точным;

б) закреплять знание в памяти учащегося, а если характер знания это позволяет, то и

в) применять его к своим практическим действиям учебного характера...».

В 60–70-е годы усиливается информативная направленность обучения, и – как результат – создается новое поколение учебников, содержание которых было адекватно этой тенденции.

В этот же период широкое распространение получают идеи программированного, а затем проблемного обучения, которые оказали непосредственное влияние на перестройку целевого назначения учебника.

Так, программированные учебники и учебные пособия содержали учебную информацию и задания по проверке ее усвоения и имели главной целью *выработку умений и навыков выполнения системы специальных действий по закреплению учебной информации.*

Проблемное обучение ориентировало учебную книгу на *стимулирование активной познавательной деятельности учащихся, развитие самостоятельности и творческого мышления* (самостоятельное видение проблемы, применение знаний, способов действия и т.д.).

В 80–90-е гг. приоритетным направлением в развитии учебника и конституировании его целей становится усиление *развивающей и ценностно-ориентирующей функций* учебной книги, ликвидация существующей диспропорции между научностью и доступностью.

Изменение функций учебника в этот период обусловлено актуализацией таких задач обучения, как: ориентация учащихся на самостоятельное добывание знаний, развитие у них творческого, продуктивного мышления, обеспечение дифференцированного подхода, предполагающего наличие в учебнике (как в основном тексте, так и в системе заданий) нескольких уровней содержания учебного материала и его изложения, проблемного подхода, раскрывающего борьбу научных идей и представлений.

Анализ результатов современных педагогических исследований свидетельствует о том, что разработку вопроса о содержании функций учебника, их количественной и качественной характеристике, взаимосвязи и иерархизации нельзя считать завершенной.

Прежде всего, следует отметить, что в теории учебника нет четкого определения категории «функция». *Назначение, обязанность, предназначение, роль, сфера приложения, целевая направленность...* – вот неполный перечень используемых обычно дефиниенсов (в логике понятие, характеризующее «то, посредством чего что-либо определяется»). Вряд ли можно согласиться с трактовкой этого понятия, представленной в «Философском словаре» (1980): *Функция – «внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений...».* Впрочем, в большинстве работ вообще не уточняется, что такое функция.

Анализируя различные подходы в определении этого понятия, И. П. Товпинец пытается сформулировать в некотором роде обобщающий вывод: «...Функции, – утверждает он, – следует рассматривать как общие нормативы моделирования и использования учебника, определяющие его целевую направленность и выбор средств для реализации деятельности обучения» [9, с. 34].

Такое определение нельзя признать достаточно точным, поскольку оно противоречит логическому правилу *соразмерности*. Если следовать этому правилу, то предлагаемое автором понятие «общие нормативы» (правила, требования – В. С.) могло (и должно) бы быть раскрыто через понятие «функции». Между тем, очевидно, что эти понятия неадекватны по смыслу и несоразмерны по объему.

Нам представляется, что значительно корректнее было бы интерпретировать рассматриваемое понятие как *целевое назначение* или *целевую направленность*.

Мы подчеркнули указанные понятийно-терминологические противоречия в связи с тем, что ими нередко обусловлены паралогизмы и неточности в определениях целевого назначения учебника.

Так, раскрывая назначение учебника, Т. А. Ильина указывает на то, что он «должен не только помочь учащемуся в усвоении разбираемого в классе (или выделенного для самостоятельного изучения) учебного материала (автор здесь обозначила *обучающую функцию*), но и прививать интерес к данному предмету, стимулировать желание учащегося к самостоятельному приобретению знаний в данной области (*стимулирующая функция* – В. С.)» [10, с. 255]. Однако здесь же отмечается, что учебник должен соответствовать возрастным особенностям учащихся, иметь четкое структурное членение, содержать достаточное количество иллюстраций, иметь хорошее внешнее оформление и т.д. – все это можно рассматривать как нормативные требования, но уже не как функции – целевое назначение – учебной книги.

Весьма противоречивой (а в большей части, просто надуманной), по нашему мнению, является трактовка функций, которую предлагает В. Айнштейн: «Общее назначение вузовского учебника состоит:

– в отслеживании движения науки, в содержательной и методической систематизации накопленных ею знаний, в расширении круга лиц, владеющих фундаментальными знаниями и подходами;

– в предотвращении морального износа содержания учебных курсов, а в последние годы – и физического (имеется в виду ветхость самих учебников и больших промежутков времени в их издании из-за финансовых трудностей.)» [11, с. 122].

Для того, чтобы определить, какими же функциями наделяют учебную книгу для школы и вузов, мы провели рейтинговый анализ более тридцати источников: учебников и учебных пособий по педагогике, справочных изданий и научных публикаций.

Учитывая, что многие авторы не использовали категорию «функция» в интерпретации целевого назначения учебника, мы относили их определения к близким по смыслу наименованиям функций.

К вопросу об эволюции роли и функций учебной книги

**Рейтинговый анализ функций учебной книги
(по материалам педагогической литературы 50-90 гг.)**

	Воспитательная	Диффер. - обучающая	Закрепления	Интегрирующая	Интерпретационная	Информационная	Исследовательская	Контрольно-корректир.	Контрольно-оценочная	Координирующая	Методическая	Мировоззренческая	Мотивационная	Обучающая	Ориентирующая	Повторит. - справочная	Применения	Развивающая	Развивающе-воспитат.	Самообразования	Самопроверки	Синтезирующая	Систематизации	Стимулирующая	Трансформационная	Тренировочная	Ценностн. -ориентир.	
	4	5	4	6	1	8	9	8	6	6	6	8	5	7	8	9	8	7	5	7		2	5	3	9			
1																												
2																												
3																												
4																												
5																												
6																												
7																												
8																												
9																												
10																												
11																												
12																												
13																												
14																												
15																												
16																												
17																												
18																												
19																												
20																												
21																												
22																												
23																												
24																												
25																												
26																												
27																												
28																												
29																												
30																												
31																												
32																												
33	7	4	6	7	5	28	3	2	3	5	5	5	3	6	4	3	2	3	4	6	4	1	12	6	11	2	1	

В левом столбце, выделенном заливкой, цифрами обозначены источники, в которых определены функции учебника (мы не приводим их в этой статье). В верхней, выделенной заливкой, строке указан рейтинг функций (цифра 1 – максимальной число выборов (28), цифра 2 – меньшее число (12) и т. д.;

отсутствует цифровое обозначение по тем функциям, по которым сделан 1 выбор). В нижней строке суммировано число выборов по каждой функции.

Таблица дает достаточно наглядное представление:

- о полифункциональности учебника;
- об эклектичности определений целевого назначения учебника: часто рядоположенными оказываются конститутивные функции и функции служебного характера (например: обучающая функция и функция закрепления), что свидетельствует об отсутствии единого основания для их систематизации;
- о многообразии и несогласованности авторских подходов в определении количества функций (по нашим данным от 1 до 11) и их номенклатуры;
- о произвольном характере *именования* функций учебника.

Прежде всего, обращает на себя внимание большое количество выделенных функций учебника – в 33-х источниках мы обнаружили 27 их наименований. Возникает вопрос, насколько оправдано произвольное определение количества и номенклатуры функций учебника. И. П. Товпинец в этой связи справедливо отмечает, что, с одной стороны, детализация в определении функций учебной книги должна бы привести к более адекватной разработке средств их реализации, однако, с другой стороны, слишком большой перечень усложняет конструктивную задачу: процесс моделирования учебника в этом случае технологически затруднен.

Следует отметить, что множественность декларируемых функций учебной книги – это не только отражение ее полифункциональности. Нередко, разные по наименованию функции, по сути, оказываются если и не эквивалентными, то близкими по смыслу и содержанию (например: обучающая и дифференцированно обучающая; развивающая, воспитательная и развивающе-воспитательная; контрольно-оценочная и контрольно-корректировочная). Несогласованность в терминологическом обозначении функций вызывает затруднения у авторов в описании целевого назначения учебника, а у читателя – в восприятии и усвоении предлагаемой информации.

В теории учебника совокупность функций чаще всего называют комплексом, или системой педагогических функций (А. Д. Зуев, В. Г. Бейлинсон, И. Я. Лернер и др.). Наличие системы предполагает выявление системообразующего фактора, который призван стать единым основанием для классификации функций, установления их взаимосвязи и субординации. Однако приходится констатировать, что до настоящего времени исследователями ни основные принципы, ни единые основания классификации и систематизации функций не выявлены. Как следствие, выделенные в теории учебника функции недостаточно строго выстраиваются в систему, отсюда создается вполне обоснованное впечатление эклектичности, недосказанности, незавершенности.

В последние годы наметилась тенденция к рассмотрению вопроса об определении функционального назначения учебной книги в свете ее концептуальности. При таком подходе в совокупности функций выявляются ведущие – доминирующие, и на этой основе устанавливаются отношения субординации и координации их в системе.

Так, в учебниках для начальных классов, построенных на основе идеи развивающего обучения, обоснованной Л. В. Занковым, в качестве ведущей выделяется *развивающая функция* [13, с.83—318].

И. Я. Лернер, рассматривающий учебник прежде всего как своеобразный сценарий процесса обучения, выделяет в качестве доминирующей, *главной* — *функцию руководства познавательной деятельностью учащихся*. Его позицию разделяют В. В. Краевский (учебник — проект целостной деятельности обучения, в котором запрограммированы деятельности учителя и учащегося) и В. П. Беспалько (учебник — модель педагогической системы). Достоинством данного подхода к определению и систематизации функций является то, что концептуальность ограничивает общее количество функций, необходимых и достаточных для реализации приоритетных целей обучения.

Осуществляя попытку выявить основания систематизации функций, мы исходим из того, что учебник как и любой другой объект (явление) выступает как необходимый элемент структуры высшего порядка, т.е. как часть целого. Руководствуясь диалектическим положением «Философского энциклопедического словаря» о том, что «в целостной системе части выражают природу целого и приобретают специфические для него свойства», мы можем прийти к закономерному выводу о том, что конститутивные функции, реализуемые частью, в основном должны быть адекватны конститутивным функциям целого. Поскольку ближайшей метасистемой учебника является система средств обучения, которая в свою очередь выступает в качестве необходимого элемента системы более высокого порядка — процесса обучения, то и функционально-целевое назначение учебника должно быть адекватно основополагающим функциям системы дидактических средств и процесса обучения в целом.

Известно, что конститутивными функциями процесса обучения являются *образовательная, развивающая и воспитательная*. При этом отечественная дидактика, признавая относительность разделения этих функций, детерминированную взаимообусловленностью и неразрывной связью друг с другом, указывает и на их определенную специфику.

Образовательная функция ориентирована на формирование когнитивного опыта личности (овладение системой научных знаний) и опыта (умений и навыков) осуществления способов продуктивной, творческой по характеру познавательной и преобразующей деятельности (практического опыта).

Развивающая функция предполагает развитие мышления, речи, внимания, воображения, памяти, сенсорных восприятий, волевой, двигательной, интеллектуальной, мотивационной и эмоциональной сфер.

Воспитательная функция направлена на формирование мировоззрения, духовно-нравственных качеств и свойств личности, опыта эмоционально-ценностных отношений и поведения, адекватного социальным требованиям и моральным нормам.

Учебная книга выступает как одно из важнейших дидактических средств, обеспечивающих осуществление названных функций. Отсюда, следуя диалектическому положению о связи *целого* (процесса обучения и его функций) и *час-*

ти (учебника и его функций), мы считаем возможным утверждать, что основное назначение учебной книги составляет реализация образовательной, развивающей и воспитательной функций. Это *первый отправной момент* в нашем подходе к определению и систематизации функций учебника.

Второе. Еще в 50-е годы Е. И. Перовский, характеризуя назначение учебной книги, писал: «...Учебник – это ...не просто известный объем знаний, изложенный в определенной системе и определенным образом освещаемый, объясняемый. Знания подаются здесь учащемуся в определенной методической обработке, в определенном методическом построении, которое во многом определяет приемы усвоения этих знаний учащимся и тем самым может не только улучшить само это усвоение, но и содействовать развитию мышления и памяти учащегося и выработке у него важного познавательного умения самостоятельно работать с книгой. Методическое построение может также содействовать воспитанию ...чувства любознательности и пытливости мысли, интереса к научному знанию и к научной книге...» [8, с.23].

Мысль Е. И. Перовского получила развитие в концептуальном положении В.В. Краевского о двойственности функций учебника, который является, с одной стороны, источником информации, формой фиксации содержания, а с другой – средством организации процесса обучения и управления деятельностью обучения и учения [1, с.16].

Соглашаясь с мнением В. В. Краевского, И. Я. Лернер отмечает: «Изложение функции учебников в качестве стратегической и тактической модели и их непрременные черты свидетельствуют о предназначении учебника и для учителя и для учащихся.

У учителя полноценный учебник формирует педагогическое сознание и раскрывает перед ним логику обучения. Тем самым учебник служит для учителя руководством к организации учебного процесса. Для ученика учебник – источник, содержание и инструмент усвоения учебного материала. Тем самым учебник, при его соответствующем наполнении, выступает в роли опережающего инструмента организации обучения. С его помощью можно устранять недочеты бытующей практики обучения» [9, с. 25].

В. П. Беспалько, определяя учебник как важный элемент педагогической системы и вместе с тем как информационную модель, отображающую основные составляющие (цель, содержание, дидактические процессы, организационные формы) данной системы, также утверждает, что одной из конститутивных функций учебной книги является функция организации процесса обучения [14, с. 25–26].

Таким образом, Е. И. Перовский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, В. П. Беспалько в число системообразующих функций наряду с образовательной, развивающей и воспитательной вводят функцию, которую можно было бы назвать *технологической*.

Мы предлагаем такое обозначение, т.к. оно максимально полно, на наш взгляд, характеризует указанную функцию. Действительно, если из всего многообразия часто противоречивых определений понятия *технология* избрать в качестве исходной дефиницию, представленную в документах ЮНЕСКО, то

педагогическую технологию можно рассматривать как «системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» [5, с. 133]. Следовательно, в предлагаемом обозначении функции – *технологическая* – отражается, с одной стороны, совокупность способов и средств фиксации, систематизации, обработки, трансформации и предъявления учебной информации, а с другой – процессуальная сторона деятельности преподавания и учения.

Таким образом, в нашем понимании технологическая функция ориентирована не только на методическое обеспечение учебной деятельности обучающихся и обучаемых, но и на организацию (систематизацию, интеграцию и координацию) материала самого учебника.

Разумеется, мы далеки от намерения ограничить номенклатуру целевых назначений учебной книги только *образовательной, развивающей, воспитательной и технологической функциями*. Еще раз подчеркнем, что они являются конститутивными, т.е. системообразующими функциями. Другие функции, ориентированные на реализацию составных или частных целей обучения, носят подчиненный, служебный характер. Но их анализ – это предмет специального рассмотрения.

Литература

1. Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение. Вып.4, 1976.
2. Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение. Вып.12, 1983.
3. Высш.образование в России. 1997. №1.
4. Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки. М., 1981.
5. Педагогика и психология высш. школы. Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998.
6. Повесть временных лет. М.-Л., 1950.
7. Миропольский С.И. План и основы устройства нашей народной школы. СПб., 1895.
8. Перовский Е.И. Методическое построение и язык учебника для средней школы // Изв.АПН РСФСР.М., Вып.63, 1955.
9. Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, Вып.20, 1991.
10. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. М.: Просвещение, 1984.
11. Высш.образование в России. 1996, №2.
12. Лернер И.Я. Функции учебника и способы фиксации в нем учебного материала // Теоретические основы содержания общего среднего образования, Под редакцией В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1983.
13. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990.
14. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988.