

ДИСКУССИИ, РАЗМЫШЛЕНИЯ

УДК 165.3: 371.4
ББК 431.0

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНОГО ПОЗНАНИЯ КАК ИССЛЕДОВАНИЯ

И. Г. Пустильник

Наша школа на перепутье, поэтому очень важно понять, в каком направлении ей следует двигаться.

Законом об образовании РФ определены важнейшие принципы школьного образования: его гуманистический характер, приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности, единство федерального культурного и образовательного пространства, защита и развитие национальных и региональных культурных традиций и особенностей, свобода и плюрализм в образовании, его общедоступность, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся и др.

Вопрос в том, как добиться, чтобы школа соответствовала этим высоким и благородным принципам. В. Гейзенберг высказал важную мысль о том, что в науке хорошая и плодотворная революция совершается только тогда, когда пытаются внести как можно меньше изменений, когда ограничиваются прежде всего разрешением узкой, четко очерченной проблемы. Попытка отказаться от всех прежних вещей или изменить их по своему произволу ведет к чистой бессмыслице. В науке только не критически мыслящие полубезумные фанатики рискуют опровергать все существующее. В. Гейзенберг считает, что и в истории человечества самые успешные революции те, в которых люди пытаются разрешать лишь ясно определенные проблемы и изменять как можно меньше. «Вспомните о той великой революции две тысячи лет назад, – пишет он, – инициатор которой, Христос, сказал: “Я пришел не отменить закон, а исполнить его”. Повторяю: все дело в том, чтобы ограничиться одной важнейшей целью и изменять как можно меньше. То небольшое, что будет при этом изменено, может проявлять потом такую преобразующую силу, что само собой перестроит почти все жизненные формы» [1, с. 267].

Мы полагаем, что все эти мысли можно отнести и к такому замечательному созданию человечества, как школа. Осторожно изменяя ее, надо подумать, что, в первую очередь, нуждается в переделке, от чего следует избавиться, сохранив в целом имеющуюся уже школьную систему.

Многолетние исследования многих авторов позволяют нам заключить, что прежде всего подлежит изменению *учебный процесс* – важнейший компонент школьного образования. Необходимо ясно сформулировать направление этого изменения. Мы полагаем, что оно может быть выражено следующей **концепцией учебного познания**: *познавательные возможности и интересы учащихся, их знания являются результатом и инструментом исследования явлений действительности в их совместной с учителем деятельности.*

Как и в научном исследовании, в процессе совместной познавательной деятельности учащихся и учителя реализуется познавательный цикл (В. Г. Разумовский), элементами которого являются: факт (проблема), гипотеза (предсказание, экспериментальная проверка, теоретические выводы).

Познавательный цикл органически соединяет эксперимент и теорию. Именно наблюдения и исследование реальных явлений, их теоретическое осмысление обнаруживает познавательные противоречия. Разрешение этих противоречий обуславливает развитие мышления учащихся.

Важнейшим элементом познавательного цикла является *гипотеза*. Она связывает имеющиеся знания с новыми фактами, позволяет искать пути разрешения познавательных противоречий. Гипотеза – ядро педагогики развивающего обучения. Включение гипотезы в методическую систему диктует совершенно новые решения проблем организации обучения и стиля общения субъектов учебного процесса. Свободное высказывание любых гипотез по исследуемой проблеме требует подлинно демократической атмосферы на уроках, способствует развитию умения доказывать, критически осмысливать свои и «чужие» мысли, делать разумные и обоснованные выводы. В такой атмосфере свободы высказываний нет страха ошибиться, как и в самой науке, без перебора множества гипотез, большинство из которых окажутся неточными, не может быть установлена действительная картина явления. Ученик имеет право на ошибку! Немаловажно то, что верховным судьей в научном споре будет в глазах учащихся выступать опыт, эксперимент.

Сформулированная таким образом концепция аккумулирует результаты многолетних исследований ученых-педагогов и учителей по таким аспектам школьного образования, как его содержание, проблемное обучение, развивающее обучение, индивидуализация и дифференциация обучения, соотношение федерального и регионального компонентов образования.

Педагогический эксперимент, проводимый нами совместно с большой группой учителей физики в течение восьми лет, убеждает в том, что концепция помогает принимать педагогические решения, адекватные современным принципам школьного образования. Уместно вспомнить мысль М. Планка о том, что значение научной идеи заключается не столько в ее истинности, сколько в ее ценности, в том, способствует ли она плодотворной работе. «Ведь труд в области науки, так же как во всех областях культурного развития, является единственным несомненным критерием здоровья и успеха, как в жизни отдельного лица, так и в жизни всего общества» [2, с. 199].

Остановимся на отдельных сторонах сформулированной выше концепции учебного познания и выясним ее связь с федеральным и региональным компонентами образования.

Общепризнанно, что знания нельзя «дать», их можно только обрести в результате собственных усилий, личной познавательной деятельности. «Знания» – это не готовые истины, «заложенные» в виде преискуранта в стандарт или программу и «потребленные» учеником.

Школа для ребенка – это его работа, важная часть его жизни, и не только во имя будущего, но и настоящего!

Игра, учение, труд – наиболее значимые виды деятельности детей. Познавательная деятельность исследовательского характера обладает всеми этими сторонами.

Учеба – это, прежде всего огромный труд! И, как всякий труд, он является прекрасным воспитателем. И как везде и всегда, во все времена – труд может приносить радость, если он свободен, если он стимулирует творчество, и может стать проклятием, если он подневолен, принудителен, лишен возможности выбора и самовыражения.

Но ведь всякое познание – это и игра! Причем, не только в переносном смысле, когда говорят об «игре воображения» при решении какой-либо проблемы. Исследование – это поиск разгадки некоей тайны. Это сближает его с настоящим детективным приключением! А что может быть интереснее тайны, поиска ее разгадки?! Только тогда учение становится радостным трудом, когда человек увлечен поисками ответа на понятный ему вопрос, заданный природой, забредает в лабиринт гипотез, выкарабкивается из тупиковых ходов, нащупывает новые, переживает радость собственного – пусть маленького, пусть только для себя – открытия, достигает успеха и общественного признания (в классе, школе, семье и т. д.). Поверим великим ученым нашего века – М. Планку, А. Эйнштейну, Н. Бору, Луи де Бройлю, П. Капице, когда они пишут о сильном личном переживании при поиске разгадки какой-либо тайны природы, о том, что наука – «дочь удивления и любопытства». И именно поэтому она является *человеческим делом*, а не неким запыленным сводом готовых, раз и навсегда «заданных» истин! В этом ее гуманитарный заряд!

Если ребенок не глотает готовые истины, а участвует в их добывании без принуждения, а с охотой, с интересом – он приобщается к одной из великих человеческих радостей, о которой сказал А. Эйнштейн: «Радость видеть и понимать есть самый прекрасный дар природы» [3, с. 347].

Огромные воспитательные возможности таятся в приобщении детей к посильному (совместно с учителем) исследованию природы при обучении экспериментальным наукам (физике, химии и др.). Оно позволяет соприкоснуться с природой, научиться ставить вопросы и находить ответы о глубинной сущности природных явлений, научиться понимать ее язык, ее законы.

Читая книгу К. А. Тимирязева «Наука и демократия», мы видим, что и в начале XX века шла горячая дискуссия о том, чему и как учить детей в школе: «Как ученый, – пишет он, – я считаю главным фактором культуры или попросту просвещения и воспитания народа – науку и именно науку, и не думаю, что-

бы в этом высказался узкий профессионал. Напротив, рядом с развитием разума я всегда настаивал на развитии истинного эстетического чувства и еще в 1904 г. формулировал это так: «Научная истина, проникающая во все сферы знания, осуществление социальной правды в жизни, культ природы, уже не как грозной силы, а как действительного источника высшего эстетического наслаждения – не те ли это реальные формы, в которые выльется вечная триада: – “истина, добро и красота”? Для всех равная красота природы, всестороннее ее воспроизведение искусством так же, как изучение равных для всех законов природы, положат предел тому разброду мысли, которым тяготится современное человечество» [4, с. 441]. Сказанные в начале века, слова еще более актуальны сейчас, в конце века.

В этой связи странно читать некоторых авторов, которые считают «технократическим» изучение школьниками естественно-научных предметов, которые, якобы, расчленяют видение природы на отдельные части, дают не целостное представление о мире, а только некоторую пеструю мозаичную картину. К целостности представлений о мире, разумеется, следует стремиться, но как к итогу, обобщению. Мы помним идею целостности, которую прекрасно выразил в «Фаусте» великий Гете. Но ведь единство Природы в том и состоит, что все в ней взаимосвязано, хотя и не монолитно: без живой связи частей нет и целого.

Ряд авторов образовательных концепций зачастую пытаются свести содержание образования к некоторому «необходимому для жизни» минимуму, или к «профессионально значимым знаниям», или к «удовлетворению рыночных потребностей» («принцип супермаркета» в образовании). Уместно обратиться к заключению комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI века, в котором она предупреждает против всякой узко утилитарной концепции образования, оно должно быть «...обращено к человеческому существу не как к экономическому фактору, но как к цели развития. Добиться расцвета талантов и способностей, которые несет в себе каждый человек, – вот что одновременно отвечает и фундаментально гуманистической миссии образования, и требованиям справедливости, которыми должна руководствоваться любая образовательная политика, а также истинным потребностям эндогенного развития» [5, с. 10]. Авторы называют XXI век «веком образования и знаний».

Но именно понятие «знание» оказалось самой горячей темой полемики по проблемам образования и его стандартизации: мелькают термины «минимум знаний», «максимум знаний», «нужные для жизни знания», «ненужные знания» и т. д. и т. п. Некоторые авторы ассоциируют «знание» со «словом», справедливо протестуют против вербального засилья в школьном деле.

Наибольшие споры связаны с толкованием требования закона РФ о том, что государственным образовательным стандартом определяется *обязательный минимум содержания основных образовательных программ*. Некоторых пугает то, что если стандарт будет подобен прежним программам, то его обязательность станет фикцией, ибо каждый учитель знает, что для большинства учащихся этот минимум непосилен.

Действительно, прежние министерские программы были чрезмерно перегружены, о чем не раз говорилось в печати.

Мы полагаем, что единое образовательное пространство определяется обязательным *минимумом знаний, усвоенных в результате собственной познавательной деятельности ученика (совместно с учителем) и служащей основой для самообразования*. Базовыми понятиями создания единого образовательного пространства должны быть следующие: *основы наук, познавательная деятельность учащихся*.

Понятие «основы наук» постепенно вымывается из обихода школы. Так, в Законе РФ об образовании о нем нет упоминания, как и в проектах Стандарта, все реже встречаемся с этим понятием в педагогической литературе. Вместе с тем, при всей неопределенности понятие об основах наук, прежде всего естественных, может служить базой для определения содержания образования и принципов организации обучения, а, следовательно, и его стандартизации.

А. Эйнштейн, вспоминая годы учебы, пишет, что он «научился *выискивать то, что может повести в глубину, и отбрасывать все остальное, все то, что перегружает ум и отвлекает от существенного*» [3, с. 137]. Отбор того, что может повести в глубину, не перегружает ум, чтобы не отвлекать от существенного! Конечно, гениальная интуиция отличать основу от второстепенного, которой отличался А. Эйнштейн – это великий дар, полученный им от природы, это дано не каждому. Но способствовать развитию научной интуиции учащихся школа и пониманию ими различий между основными и выводимыми знаниями школа может и должна! И эта направленность школьного образования и должна стимулироваться и обуславливаться всей системой обучения.

Познавательная деятельность ученика – не робинзонада! Она совершается совместно с учителем (и другими учащимися). Учитель – не поводырь слепого в безбрежном океане мироздания. Он скорее подобен наставнику, который учит плавать в этом океане. Он помогает распознавать звезды, по которым можно ориентироваться в плавании. Но каждый должен сам научиться ориентироваться по этим звездам, прокладывать интересующий его маршрут, уметь плавать.

Концепция учебного познания предполагает отказ от распространенного созерцательно-объяснительного способа обучения. Учитель на уроках не сообщает конечные выводы науки, а раскрывает пути достижения научных знаний: он рассуждает вслух, вскрывает познавательные противоречия, высказывает предположения, обсуждает экспериментальные методы их проверки, стремится обосновать (теоретически и экспериментально) выводы. Другими словами, разворачивает перед учащимися все звенья познавательного цикла. При этом дается возможность ученикам на всех этапах познания свободно изложить свои мысли, возражения, гипотезы. Так постепенно учащиеся приобщаются к методологии познания, приобретают исследовательские навыки, учатся доказывать, опровергать, обосновывать, говорить и действовать.

Поскольку учебный процесс мы рассматриваем как познавательную деятельность учащихся (совместно с учителем), важно выяснить: что является *объектом* учебного познания? Мы не разделяем мнения некоторых авторов о том, что ученик изучает действительность опосредованно, через готовые научные

знания, и, следовательно, главным образом вербально, через определения и формулировки понятий, формул, законов и т. д. При таком подходе к проблеме *объекта* учебного познания естественно стремление «уложить» в голову ученика побольше «знаний», сделать это побыстрее, «интенсифицировать» обучение. Процедура такого обучения хорошо известна: монологическое «объяснение» учителя, прерываемое иногда показом «средств наглядности». В этом случае познавательная активность учащихся сводится к репродуцированию услышанного или прочитанного и к решению учебных задач (чаще всего тренировочного характера). Результаты подобного педагогического подхода известны: формально заученные «знания», оторванные от реальности; неумение применить их даже в простых ситуациях; отвращение к учебному предмету (и соответствующей науке).

Это показали результаты международного исследования способности учащихся пользоваться естественно-научными и математическими знаниями, проведенного в 19 странах [6]. Из них следует, что учащиеся бывших советских республик могут больше *воспроизвести* учебного материала, чем учащиеся некоторых других стран. Но все показатели падают, когда предлагается приложить полученные знания к решению конкретных проблем, а не просто воспроизвести их. Еще хуже обстоит дело, когда возникает необходимость использовать имеющуюся информацию в новых обстоятельствах. Там, где учебные заведения не требуют машинального заучивания формул и терминов, а развивают способность творчески применять полученную информацию, учащиеся гораздо лучше справляются с указанными задачами.

Мы считаем, что непосредственным *объектом* учебного познания (по крайней мере, для естественных дисциплин) является *реальная действительность*, явления природы [7, с. 10]. В этом случае деятельность учащихся по субъективному смыслу не отличается от научного познания ученых [Дж. Бруннер]. И в научном, и в учебном познании перед познающим субъектом предстает реальная проблема, для решения которой используются имеющиеся в его распоряжении опыт и знания, материальные и методологические средства. Похожа ситуация и с ролью учителя и научного лидера: и тот и другой участвуют своим видением проблемы, своей интуицией, своим критическим интеллектом в производстве знаний индивидуумом.

В древней легенде рассказывается о методах воспитания силача. Когда он был маленьким мальчиком, ему на плечи положили маленького теленка. Мальчик рос, рос и теленок. Постепенно мальчик набирался сил, и, став взрослым, легко взваливал на плечи огромного быка. Так постепенно следует развивать познавательные силы ребенка, побуждать его к самостоятельному поиску решения познавательных проблем, вызывающих его живой интерес. Просто и образно принцип активного познания в обучении выразил Конфуций: «по одному приподнятому углу отгадывать три остальных».

Усвоенные таким способом основы наук сделают реальностью принцип *систематичности* в обучении, который не будет противоречить его гуманизации: *основы* – для всех обязательно и свобода выбора способов, глубины и времени *индивидуального* изучения конкретных частных проблем, опирающихся на осно-

вы. Например, вся механика классической физики базируется на трех фундаментальных законах динамики Ньютона и на принципе относительности – все механические явления можно объяснить на этой минимальной основе. Таким образом, любой учебный курс можно представить *в виде общего для всех минимального ядра – это основы наук, и вариативной оболочки для индивидуального изучения по выбору учащихся*. В систему группового способа обучения (классно-урочную систему) органично вписывается, таким образом, *индивидуализация* обучения. Для огромного большинства школ огромной страны это и доступно, и гуманно, и демократично!

Наш многолетний опыт исследования проблемы индивидуализации обучения в условиях классно-урочной системы, в котором участвует большая группа учителей физики, позволяет заключить, что при сравнительно небольшом организационном преобразовании школьного процесса возможно существенно повысить уровень индивидуализации и дифференциации обучения в обычных классах, составляющих большинство в нашей стране. Тем самым школа существенно приблизится к идеалам гуманизации образования. Это реальный путь к объединению образовательного пространства страны, создающий в то же время неисчерпаемые возможности для развития региональных и национальных образовательных проектов. Здесь открываются поистине огромные пространства для общения школьников по познавательным интересам – очные и заочные конференции, конкурсы, журналы, выставки и т. п. Кратко сформулируем принципы нового подхода.

1. Используется новая структура содержания учебного предмета (эксперимент проводился на примере преподавания физики), уже упомянутая выше: а) минимальное, общее для всех учащихся, ядро содержания, доступного всем и усваиваемого всеми; именно оно выражает фундаментальные понятия и законы, которые и следует отнести к основам науки; б) варьируемая часть содержания – это та область приложения творческих усилий учащихся, которая в максимальной степени соответствует их индивидуальным интересам, желаниям, способностям, возможностям. Но как детям узнать о своих возможностях и склонностях? Необходимо предоставить возможность (по всем школьным предметам!) попробовать свои силы в индивидуальной разработке познавательной проблемы.

2. Возможность выбора учеником вида творческой, индивидуальной работы по интересующей его проблеме (реферат, экспериментальное исследование, теоретическая разработка, конструирование и изготовление экспериментальной установки или прибора, модели и т. д.). Такие проблемы могут быть как региональными, так и более широкими.

3. Возможность выбора учеником форм предъявления результатов своей учебно-познавательной деятельности и их публичной защиты (публикация в школьном научном журнале, сообщение на уроке в своем или «чужом» классе, на конференции, на заседании научного общества школы, на родительском собрании, на конкурсах, выставках разного уровня, на олимпиадах и т. д.).

4. Система учета и оценки всех видов учебно-познавательной деятельности, всемерно поощряющая собственные поиски ученика, его познавательную инициативу.

5. Выделение учебного времени (из общего бюджета времени, отведенного на изучение данного предмета) для индивидуальных работ учащихся и выступлений по их результатам.

6. Организация работы кабинетов, лабораторий, библиотек, компьютеров (с выходом в Интернет), мастерских и т. д. для выполнения учащимися (в удобное им время) индивидуальных исследований по выбранной проблеме. Организация экскурсий на производство (промышленное и сельскохозяйственное), в научные лаборатории, экспедиций (краеведческого, исторического, экологического и т. п. характера).

Новая система обучения, предусматривающая и единую для всех базу – минимизированные *основы наук*, и достаточную *свободу* выбора учеником индивидуальной проблемы учебного исследования, создает важный *воспитательный эффект* [7]. Кратко отметим некоторые моменты воспитательного значения этой системы обучения. Выступление ученика по индивидуально разработанной им проблеме, когда он не «рассказывает заданное всем задание», а освещает свои собственные результаты, демонстрирует собственные опыты, отвечает на вопросы товарищей, создает атмосферу уважения к человеку, проявившему высокую компетентность по конкретному вопросу, в котором другие участники оказываются менее сведущими. У выступающего с сообщением о результатах собственных поисков появляется чувство успеха, самоуважения, уверенности в своих силах и способностях. Этого нельзя добиться системой традиционного принудительного опроса по одинаковым для всех вопросам, когда требуется от всех воспроизведение одних и тех же знаний. Ведь новой информации от отвечающего ученика никто не ожидает, основное внимание слушателей (и учителя!) нацелено на то, чтобы поймать товарища на неточностях, «подловить» в допущенных ошибках, исправить их и тем самым совершить два морально сомнительных поступка: уличить товарища и заработать на этом «капитал». Такая система «допроса» дискредитирует воспитательный эффект урока, порождает у учащихся хорошо известные страх и стрессовое состояние. Один ученик написал в анкете: «Понять – значит отвечать без страха». Здесь емко выражена вся несостоятельность традиционной авторитарно-обязательной и иллюстративно-объяснительной системы обучения. Именно от такой системы мы и стремимся отойти в своих педагогических поисках.

Считалось аксиомой: школьник не имеет права ошибаться! Между тем, как отмечалось выше, ученому позволено и заблуждаться, и ошибаться! Он, например, может ошибаться в выборе гипотезы, в трактовке эксперимента, в теоретическом подходе к проблеме. Ученик, которого мы считаем субъектом познавательного процесса, ошибаться не вправе, он будет наказан снижением оценки! И как же должен себя чувствовать ученик ежедневно, если страх ошибиться постоянно его преследует! Уже одно это должно побудить нас изменить школьную систему обучения!

Важно учить детей думать, говорить, убеждать. Не менее важно и умение слушать товарища, пытаться его понять! Не с этого ли начинается воспитание толерантности, чуткости к другому мнению, к другим людям вообще!

Обратимся к вопросу определения качества школьного образования с позиций концепции учебного познания. Тесты, экзамены разного рода не дают достаточно адекватной картины. Традиционные экзамены давно себя дискредитировали. Об этом резко писал еще в начале века в цитированной выше книге К. А. Тимирязев, называя экзамены главным препятствием к продвижению науки в школы.

К сожалению, тон задают вузы: они предъявляют школе жесткие требования «повысить» и «расширить» подготовку абитуриентов, мотивируя это диктатом рынка труда. Если учесть, что практически единственным критерием подготовки является экзамен, который, в основном, выявляет наличие у учащихся «знания» фактов, формулировок, формул и других сведений (вплоть до «знания» задач, а не умения думать над задачами и искать решение), которые со временем быстро забываются, то станет ясно, что дело здесь как и сто лет назад, обстоит неблагоприятно.

Что должно действительно интересовать вузы при отборе будущих студентов? Помимо знаний основ наук, важны такие качества личности, как самостоятельность и гибкость мышления, интерес к наукам, умение находить и оценивать необходимую информацию, навыки самообразования, обобщенность мышления, его продуктивность – все то, что можно назвать *обучаемостью* [8].

Но можно ли все эти важные качества оценить только тестами и экзаменами? Эти качества далеко не всегда проявляются в экстремальных ситуациях (например, на устных или письменных экзаменах в аудитории, при строгом ограничении времени, нередко в состоянии стресса, в не самый благоприятный период для того или иного ученика). Станем ли мы сравнивать и оценивать качества поэтов, если посадим их в один зал (под присмотром!) на несколько часов и зададим тему для «творчества»?

Школу нередко сравнивают с производством. Из массового производства пришло в школу и понятие образовательного стандарта. Если уж проводить аналогию с производством, то продуктом деятельности школы надо считать материализованные результаты познавательного труда учащихся. К ним можно отнести и творческие литературные сочинения, и результаты научных исследований, и произведения художественного и технического творчества. Качество работы школы проявляется в делах ее питомцев. Конкурсы, выставки, олимпиады и т. п. – разве нельзя на уровне школ, регионов и всей страны устраивать смотр творческой деятельности и достижений детей (а значит, и учителей)? Разве теперь нет возможности публиковать произведения учащихся? У нашей школы – большая творческая история. До сих пор помнят в Екатеринбурге прекрасную многолетнюю традицию 50–80-х гг. – ежегодные массовые выставки и смотры детского художественного, научного и технического творчества на школьном, районном и областном уровнях. Разве подобные смотры не отражали внутренний мир школы? Не показывали уровень и состояние педагогического процесса в школе? Конечно, и здесь были крупные не-

достатки, но их можно было бы устранить, если сделать образование достаточно прозрачным для общественности.

Школа должна стать открытой системой во всех проявлениях этого понятия! В этой *открытости* – как в одном направлении (из школы – в мир), так и в другом (из внешнего мира – в школу) – таятся огромные и плодотворные возможности приведения в соответствие и взаимное обогащение федеральных и регионально-национальных компонентов образования.

Литература

1. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. М.: Наука. 1989.
2. Планк М. Единство физической картины мира. М.: Наука. 1966.
3. Эйнштейн А. Физика и реальность: Сб. ст. М.: Наука. 1965.
4. Тимирязев К. А. Наука и демократия: Сб. ст. 1904–1920 гг. М.: Госиздат. 1921.
5. Майор Ф., Танган С. Высокий образовательный замысел: к 50-летию ЮНЕСКО//Педагогика. 1996. № 6.
6. Хейнеман С. П. Образование на пороге XXI века: Образование в странах Восточной Европы и Средней Азии//Педагогика. 1995. № 1.
7. Пустильник И. Г. Теоретические основы формирования научных понятий у учащихся. Екатеринбург, 1997.
8. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981.

УДК 378.017.92
ББК 44.489.6

РОССИЙСКАЯ ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА В ВУЗЕ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ

С. З. Гончаров

Задача статьи – определить то человеческое содержание, которое является субстанцией гуманитарной подготовки, и вывести из этого содержания цель, задачи, структуру и критерии эффективности гуманитарной подготовки.

Гуманитарная подготовка включает в себя воспитание, образование и обучение в учебное и во внеучебное время и доводит выпускника вуза до готовности к самостоятельной жизни в качестве субъекта, способного к самоопределению и творчеству в профессиональной и непрофессиональной сферах жизнедеятельности.

Воспитание призвано развивать *духовно-ценностную* сферу самосознания личности. Образование дает вместе с обучением *информационно-технологическую* подготовку – знания, методы, технику жизни. И оно, скорее, «разнуздывает» и «портит» человека, так как дает в его распоряжение «технические умения, которыми он – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный – и начи-