

Г. В. Макотрова²

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РОССИИ: КАКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ НЕОБХОДИМЫ

Бурный рост числа научных и технических достижений, процессы цифровизации во всех сферах экономики дают существенный толчок развитию любого государства. Поэтому в современных запросах на качество российского общего образования отражено формирование функциональной грамотности школьников; создание информационно-образовательной среды, обеспечивающей развитие их познавательных интересов³ и учет требований XXI века. При обновлении ценност-

но-целевых характеристик российского школьного образования в обучении все чаще реализуются учебные ситуации, которые носят проблемный характер и обеспечивают проявление функциональной грамотности школьников.

В то же время в условиях углубления в современном мире аксиологического кризиса, проявляющегося в расцвете неолиберализма и распространении явлений верховенства прагматизма над нравственными ориентирами, существует вероятность поклонения диктуемым зарубежными теориями обучения нормам, потери существующих ценностных зерен школьного обучения. Учитывая происходящие процессы гуманистического развития российского общества в противовес угасанию в ряде стран с достаточно сытой и безопасной жизнью «гуманистических инстинктов нравственной самосохранения»⁴, а также тектонические сдвиги в новом ценностном осознании человеком мира и себя в нем, становятся особо значимыми гуманистические идеи развития школьного обучения. Не случайно все чаще среди ученых-дидактов возникают вопросы о том, как в условиях высокой концентрации вни-

² Профессор кафедры педагогики Белгородского государственного национального исследовательского университета, доктор педагогических наук. Автор более 270 научных публикаций, в т. ч. монографий: «Использование сети Интернет в познавательной деятельности старшеклассников: культурологический подход», «Дидактические основания развития исследовательского потенциала школьников: антропологический контекст»; статей: «Системная психофизиология для дидактики развития исследовательского потенциала школьников», «Помощь учителя школьникам в преодолении познавательных барьеров при решении исследовательских задач», «Дидактические ориентиры в проектировании электронного учебного пособия для школьников». Отмечена значком «Отличник народного просвещения».

³ Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 13–33.

⁴ Иванова С. В., Иванов О. Б. Аксиологический кризис в современном мире: найти выход // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 7–29.

мания учителей к деятельностной составляющей обучения не потерять знаниевый компонент содержания образования¹, не допустить при его освоении деформации культурного кода человечества; как обеспечить основанную на общечеловеческих, нравственно-гуманистических ценностях субъектно-личностную позицию школьника в учебной деятельности, в том числе в условиях его самостоятельной работы с использованием цифровой среды.

Поиски ответов на эти вопросы ведут к использованию в теории обучения принципа антропологизма, который рассматривается как системно интегрированная методология гуманистической педагогики и саморазвития личности², как целостная система идей, обеспечивающих развитие личности, сочетающей в себе свойства субъектности и индивидуальности³. В контексте принципа антропологизма человек рассматривается как биопсихосоциокультурное существо, а его исследовательская деятельность — как фундаментальная функция живого организма.

Обращение к принципу антропологизма создает мощную преграду слепому копированию практик обучения, в том числе зарубежных, возникновению и развитию рисков, связанных с использованием цифровых ресурсов и технологий. В его контексте развитие российского школьного обучения можно представить на основе оценки проявления субъектности учеником в проблемных ситуациях, реализации в них четырехкомпонентной структуры содержания образования (опыта открытия и включения в оборот научных знаний, опыта способов теоретической и практической деятельности, опыта творческой деятельности, опыта эмоционально-ценностных отношений и переживаний)⁴. Так, в традиционном знаниевом обучении использование метода проблемного изложения, эвристического и исследовательского методов направлено прежде всего на формирование опыта правильного понимания и воспроизведения. Ученик в таком обучении проявляет себя как субъект действий.

В проблемно-развивающем обучении у школьников формируется опыт обнаружения субъективно научных проблем и конструирования понятий (опыт теоретического мышления). Но, несмотря на то, что это обучение определяют как процессуально-методическую систему, предназначенную для усвоения особого содержания — творческого опыта⁵, в нем нивелируется индивидуальный опыт жизнедеятельности, опыт творческого саморазвития. Недооценка опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности приводит к тому,

что ученик в проблемно-развивающем обучении проявляет себя как субъект деятельности.

В личностно-развивающем обучении учитель согласовывает предметный (общественно-исторический) и индивидуальный опыт школьников, использует и обогащает их познавательный опыт, сложившийся как на учебных занятиях, так и за их рамками, обеспечивает выработку школьниками личностных смыслов в познании и исследовании ими собственной жизнедеятельности. В таком обучении реализуются все компоненты содержания образования. Ученик, являясь субъектом отношений, открывает в процессе познания личностно значимое новое, осуществляет процесс творческого саморазвития. Поэтому такое проблемное обучение рассматривается как особая дидактическая система, ориентированная на развитие и познавательного интереса, и опыта самостоятельного осуществления творческой познавательной деятельности, основанной на открытии нового⁶.

При наличии в жизни современного человека множества взглядов на любую проблему, неоднозначности оценок и многовариантности решений возрастает необходимость реализации личностно-развивающего типа обучения. В его результатах особое место должно занять развитие исследовательского потенциала школьника, который мы рассматриваем как дидактический феномен, обусловленный задатками, способностями, опытом познания в обучении и жизнедеятельности динамичный личностный ресурс, представляющий интегративное единство направленности школьника на познание себя, других людей и мира, чувственно-наглядных образов и знаний о вселенной, живой природе, обществе и человеке, способов познания окружающего мира и обеспечивающий в ходе решения исследовательских задач личностное самоопределение, перестройку направления и содержания познавательной деятельности, творческое саморазвитие⁷.

Наряду с опытом познания в школьном обучении мы впервые в существенных признаках исследовательского потенциала школьника показали опыт познавательной деятельности, возникший за его рамками, представили реализуемые в познании школьника чувственно-наглядные образы, его ориентацию на познание себя и других людей. Для проведения учителем оценки динамики его развития нами дано как качественное описание его показателей, так и представление их в терминах универсальных учебных действий, указанных в Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования. Полученная характеристика нравственной, научно-мировоззренческой, коммуникативной, информационно-действенной, когнитивной, креативной, регулятивной функций исследовательского потенциала школьника свидетельствует о том, что он обеспечивает свободное, творческое, созидательное, духовное бытие человека, его самоценность.

⁶ Селиверстова Е. Н. Идея субъектности в дидактическом наследии И. Я. Лернера: связь веков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 42–54.

⁷ См.: Макотрова Г. В. Развитие исследовательского потенциала школьников: от идеи до технологии // Психолого-педагогический поиск. 2018. № 1 (45). С. 103–118.

¹ Марчукова О. Г. Организация знаниевой деятельности на уроке в основной школе: дидактико-методическое обоснование // Педагогика. 2020. № 9. С. 55–64.

² Фирсова А. Е. Индикаторы антропологического подхода в педагогической теории и образовательной практике // Фундаментальные исследования. 2014. № 9. С. 873–876.

³ См.: Макотрова Г. В. Принцип антропологизма в дидактической концептуализации развития исследовательского потенциала школьников // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1.

⁴ Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989.

⁵ Селиверстова Е. Н. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации. Владимир: ВГПУ, 2006.

На основе реализуемых в школьном обучении тенденций природосообразности, культурогенеза, гуманизации нами были выявлены группы проблем обучения, позволившие сформулировать ряд сущностных противоречий, отражающих единство содержания деятельности педагога и школьников, а именно: между необходимостью соблюдения требований нового образовательного стандарта, привнесения в содержание образования жизненного опыта школьников, современного научного знания и отсутствием дидактического обоснования путей реализации содержания образования, направленного на развитие исследовательского потенциала школьников в обучении; между необходимостью подготовки школьников к культуротворчеству в познании и отсутствием дидактического обеспечения этого процесса; между гуманистической установкой системы школьного обучения на получение обучающимися опыта открытия личностно значимого нового в условиях современной информационно-образовательной среды и недостаточным дидактическим осмыслением путей творческого саморазвития школьников в познании¹.

Чтобы сформировать целостное представление о развитии исследовательского потенциала школьников в отечественном обучении, обеспечивающем решение выделенных сущностных противоречий в контексте набирающего методологическую силу принципа антропологизма, мы обратились к результатам фундаментальных исследований в области нейронаук, а также междисциплинарных исследований, так как именно они ведут к прорывным изменениям в теории и практике обучения. В итоге нами были разработаны когнитивно-дидактические основы развития исследовательского потенциала личности, которые в дальнейшем позволили создать дидактическую концепцию его развития. Она определяется нами как полученная в контексте принципа антропологизма система теоретических положений, включающая ведущие тенденции, закономерности, принципы, психолого-дидактические условия, учет которых обеспечивает его научное проектирование, систематизацию, объяснение и прогноз эмпирического материала, выявление ориентиров создания новых перспективных дидактических средств.

Ведущими в дидактической концепции являются идеи целостности, культуротворчества, системогенеза, реализация которых обеспечивает единство содержательного, процессуального и деятельностного подходов в обучении. Использование идеи целостности позволяет на основе актуализации проявлений личностного отношения школьника к познанию и жизненному опыту, включения в обучение жизненных аналогий найти пути обеспечения видения школьниками части в контексте целого; преодолеть разрывы между интеграцией и дифференциацией в содержании обучения, между эмоциональностью и интеллектуальностью в их познании; достичь интегративности и открытости предметного содержания. Реализация идеи культуротворчества предполагает создание последовательности учебных ситуаций, в которой отражается иерархия культурных форм познания (культуросообщения, культуропользования, культуроинтерпретаторства, культуротворчества), что позволяет обнаружить содержательную преемственность между культурными смыслами в осуществляемых формах познания; ценностную синхронность стихийного и целенаправленного потока культурной трансляции достижений личностного опыта. Следование идее системогенеза обеспечивает определение способов организации деятельности школьников в учебной ситуации, тесно связанных с ними путей педагогического сопровождения творческого саморазвития школьников, а также предложение методов оперативной диагностики проблем развития исследовательского потенциала школьников.

Реализация дидактической концепции в обучении позволила выявить наибольшую положительную динамику развития исследовательского потенциала обучающихся в школах культуротворческого типа. Исходя из того, что влияние дидактических исследований на практику происходит с временной отсрочкой, наблюдается «растворенность» целого ряда дидактических знаний в методиках преподавания учебных дисциплин², считаем, что без обращения разного уровня представителей управления общим образованием к педагогической науке невозможно создание системы управления внедрением созданной дидактической концепции в различные образовательные системы.

¹ См.: *Макотрова Г. В.* Дидактическая концепция развития исследовательского потенциала школьников : дис. ... д-ра пед. наук. Белгород, 2020.

² *Осмоловская И. М.* Взаимосвязь дидактики и педагогической практики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1. С. 30–42.