

в) функциональное назначение дидактической модели как результата применения метода моделирования — служить теоретическим основанием для конструирования проектов и дидактических или методических систем, научная целесообразность которых может быть конкретизирована положением: «дидактическую/методическую систему можно построить, если можно построить ее дидактическую модель».

ЛИТЕРАТУРА

1. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М., 1989.
2. Бабанский Ю.К. Избр.пед. труды. М., 1989.

3. Перминова Л.М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики). М., 2014.

4. Перминова Л.М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. 2012. № 6.

5. Горский Д.П., Ивин А.А., Никифоров А.Л. Краткий словарь по логике. М., 1991.

6. Перминова Л.М. Учебный предмет как объект дидактического конструирования // Педагогика. 2008. № 8.

7. Лебедев С.А. Методы научного познания: учебное пособие. М., 2014.

8. Славин Б.Б. Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о коммуникативной сущности человека. М., 2014.

Проблемно-познавательная программа: обучение становлению

А.О.Карпов

«Образование — это педагогика познания».

Пауло Фрейре

Аннотация. Проблема познавательного развития личности может рассматриваться в педагогике не через призму усвоенных знаний и действий, а как становление человека в его духовных и социальных перспективах. Такой взгляд приводит к концепции проблемно-познавательной программы (индивидуальной и коллективной), которая есть особая социокогнитивная форма развития учащихся через поисковые способы познания. Рассмотрена связь проблемы «обучение становлению» с сущностью образования, раскрыто содержание понятия «проблемно-познавательная программа», сформулированы методологические принципы ее выстраивания, определены компоненты ее познавательного потенциала, приведены примеры из педагогической практики.

The problem of cognitive development of a personality can be considered in pedagogy not through the prism of assimilated knowledge and

activities but as the formation of a person in his/her spiritual and social prospects. This view brings to the concept of a problem-cognitive program (individual and collective), which is a special form of the socio-cognitive development of students through research methods of cognition. The connection between the problem of «teaching the formation» and the nature of education are examined; the meaning of the concept of «a problem-cognitive program» is disclosed; the methodological principles of its development are formulated; the components of its cognitive potential are defined; examples from pedagogical practice are given.

Ключевые слова. Социокогнитивное развитие, сущность образования, проблемно-познавательная программа, исследовательское познание, обучение становлению.

Socio-cognitive progress, the nature of education, problem-oriented cognitive-educational program, searching cognition, teaching educational formation.

Обратимся к раскрытию фундамен- тального понятия теории исследования- тельского образования, посредством которого выражается идея когнитивно- го становления личности. Речь пойдет о проблемно-познавательной программе как индивидуальной, так и коллектив- ной, т.е. об особой социокогнитивной форме развития учащегося через поиск- ковые способы познания. Мы опишем- ся на теорию особого метода обучения, а именно теорию метода научных ис- следований [1]. Но разработана нами концепция проблемно-познавательной программы имеет более широкую сферу применения, которая может быть обо- значена как «обучение становлению» и которая имеет непосредственное отно- шение к сущности образования.

Сущность образования. Инструмен- тальное отношение к образованию, когда оно имеет в виду лишь приемы, социальные жизни, органические удеб- нимконтекстом, совсем теряет из виду, что человек вырастает не как действую- щая в мире субстанция, но как жи- ваея его часть, становящаяся кем-то для себя. Человек постоянно находится в со- стоянии становления себя самого вду- треннего: он обдумывает, что он собой представляет, к чему стремится, что ему следует делать близким, себе и, наконец, как действовать и что изучать. Исходя из этих фундаментальных оснований, он пытается управлять собой, вступаея в познавательные связи со своим окруже- нием; он проектирует себя. Перед ним онтологическая проблема — кто он есть, кем становится.

Отсюда образование следует понимать как трансформирующие образы жиз- ни. Здесь фокусом становится человек в своем собственном осуществлении, в частности в профессии; т.е. берется его личное осуществление, как таковое, в качестве кого-то, а не просто знания и действия, освоенные индивидом [2, p. 41, 42, 43]. Именно в этом смысле мы ис- новимся. Такие фундаментальные осно-

пользуем термин «экзистенциальный» применительно к образованию.

В основе такой педагогической пози- ции лежит вопрос об экзистенциально- смысловой мотивации личности, вовле- ченной в познавательное отношение к миру. Решение этого вопроса помещает растущего человека в социальную и про- фессиональную наполненные сферы его жизни, где учение и изучение становятся подлинными средствами для выражения- ния себя человеком и профессионалом.

Так экзистенциальная артикуляция образования выражает его в русле обучения становления. Однако весьма туманные основания, из которых лич- ность нацеливается свое будущее, из ко- торых она пытается понять, что значит делать что-то и быть кем-то, создают не- определенность в ее становлении, а зна- чит, спектр возможных траекторий ее развития [2, p. 46, 49]. Вместе с тем само социальное состояние и, в частности, профессиональное, — динамично; отсю- да происходит вторая степень неопреде- ленности будущего, которое личность мыслит в горизонте своего становления. Но именно так, в условиях динамиче- ской неопределенности человек находит себя сам, вырабатывает способность быть личностью социальной и нахо- диться в своей профессии.

Под таким углом зрения образование является в своей профессии.

вания изучает онтология образования. При разрушении фундаментальных начал образование теряет свою сущность.

Сущность современного образования в силу его социокультурной сложности — многогранна. Вместе с тем в различных ее проявлениях высвечивается то, что соединяет образование в концептуальную целостность, то ядро сущности, из которого следует исходить, раскрывая саму сущность. Сущность образования в своем ядре есть культивирование человеческого начала, когда нет уверенности в успешности исхода, но есть упорное стремление к возделыванию его внутреннего роста.

Таким образом, изначально мы мыслим сущность образования как *возделывание человечности*, как становление человека, исходящего из духовной культуры человечности. Возделывание человечности способно в конкретных культурно-исторических условиях развить человеческое начало в индивиду и вывести его за пределы социально приспособленного состояния.

Сосредоточенность на человеческой сущности, однако, не мешает образованию иметь разные парадигмальные основания даже в одном культурном времени, поскольку сама по себе человеческая сущность преломляется в социальных и культурных пониманиях по-разному, и соответственно, подходы к ней имеют в своей основе разные принципы.

Вхождение в состояние человечности через образование протекает в условиях культурной историчности, обусловлено ими и осмысливается через них. Творческое мышление человека становится сегодня определяющим фактором развития общества. В таком ракурсе видения в отечественном образовании как никогда велик дефицит человечности. Иначе говоря, то состояние, в которое введено образование, отказывает становящемуся индивиду в обретении и

развитии человеческих качеств, созвучных культурному движению, в которое вовлечено общество. Вследствие этого образование теряет свою сущность, становится *необразованием*, тем, что общество не может мыслить как образование.

Несоответствие того, что общество мыслит как образование, реальности приняло открытые и вызывающие формы. Вместе с тем скрытыми или слабо разработанными оказываются подходы к несущим структурам и отношениям, заложенным в основание образования, которые и есть главный объект его трансформации. В первую очередь к ним следует отнести те, которые обеспечивают духовное и социокогнитивное становление личности.

Обучая, общество не только воспроизводит, но и преобразует себя; не только познает свое настоящее и прошлое, но и выстраивает через познание основы своего будущего, т.е. творит его и себя вместе с ним.

Экзистенциальный статус проблемно-познавательной программы. Проблема выбора — всегда в тех потерях, которые он несет, и в тех возможностях, которые он не находит. «Каждый из нас, бросая ретроспективный взгляд на свою историю, увидит, что в детстве его индивидуальность, будучи неделимой, соединяла в себе разные личности, которые могли оставаться нераздельными, либо они только еще зарождались: эта *неопределенность*, полная *возможностей*, и составляет одно из главных очарований детства. Но эти *взаимопроникающие личности*, вырастая, становятся несовместимыми, и так как каждый из нас проживает лишь одну жизнь, то он вынужден делать *выбор*. В действительности мы выбираем беспрестанно; беспрестанно же мы и отказываемся от многого. Путь, проходимый нами во времени, усеян обломками всего, чем мы *начинали быть*, чем мы *могли бы стать*» [3, с. 120].

интересов, сопоставляясь во многих случаях с неопределенным прогнозом взрослого будущего, отдает предпочтение *тематике* исследовательских действий, обладающей необходимой эвристической силой к апробированию когнитивного призвания. Зачастую именно в «пробных» познавательных практиках находит свое скрытое начало определяющая развитие программы *тема*, которая связана с породившим ее сомнением или проблемой. Границы разворачивания тех или иных тем, их уточнения, модификации, замещения, определяют *этапы* движения проблемно-познавательной программы.

Динамика такого познавательного становления личности *существенно* человекомерна, вследствие чего и начальные практики, и индивидуальные познавательные программы обладают более тонкой внутренней структурой как в духовном, так и в когнитивном измерении, нежели просто индивидуализирующие образовательные практики, которые осуществляются в поле общего знаниевого стандарта.

Необходимым условием развития проблемно-познавательной программы является сосредоточение тематики индивидуальных исследований на перспективную проблематику, выраженную в той или иной макрозадаче (это условие называется «принцип сингулярной тематизации проблемно-познавательной программы»). Singularis (лат.) — отдельный, одиночный, особый, своеобразный [6, с. 933]. Отсюда *принципиально* важным при выстраивании учебного процесса по методу научных исследований является исключение (с определенного этапа) проектных и исследовательских форм обучения в тех дисциплинарных областях и предметных сегментах, которые не связаны с познавательной проблемой, решаемой учеником.

Локальной частью общей познавательной программы индивида могут быть эпи-

зодические *познавательные* действия, реализуемые в *форме* проектов. Однако учебный проект, *даже* выстроенный в исследовательской *манере*, является порождением *предметно-структурированной* системы обучения; в то время как исследовательское *обучение* реализуется как непрерывное *нахождение* в образовательном поле *метода научных* исследований. Проблемно-познавательная программа индивида — это *не* единичный или сериальный проект в духе Дж.Дьюи, а система *продолжительных* связанных исследовательских *акций*, *выстраивающих* в русле *психосоциального* роста личности, *стимулирующих* и направляющих этот рост.

Процессы обучения, *опирающиеся* на исследовательское *познание*, развиваются под *действием* собственной инициативы ученика, а *понимание* приходит благодаря *напряжению* взаимодействию личного *поиска* с освоенным знанием. В отличие от традиционных форм обучения, *метода* проектов и олимпиадного *тренинга*, *предусматривающих* выдачу *заданий*, в исследовательском обучении, *начиная* с некоторого момента, *ученик должен* сам уметь находить и ставить *задачи* в русле развития своей *проблемно-познавательной* программы. К.Ясперс пишет, что способность постигать *вещи*, умение ставить вопросы *приобретаются* не в результате изучения *учебного* материала, а благодаря *соприкосновению* с живым исследованием» [7, с. 71]. Такую деятельность *мотивируют* *внутренняя* потребность к познанию, а также идеи, придающие *познанию* *значимость*, внешние смыслы.

Исследовательское образование предполагает способность *идти на риск* в научном поиске и *взглядах* и вместе с тем оно воспитывает *особое методическое* сознание, ведущее к результату. Только такая *внутренняя* оснащенность личности делает ее способной *откры-*

функциональная целостность. В оценке когнитивной деятельности личности учитываются ее познавательные успехи и неудачи с точки зрения того, что она должна и способна индивидуально выполнять в результате приобретенного этапа проблемно-познавательной программы. Этот принцип нацелен на оценку степени достигнутой когнитивной деятельности личности относительно потенциальных возможностей этапа.

Принцип психосоциальной индивидуальности — динамика развития проблемно-познавательной программы — индивидуальна, поскольку творческий рост и социализация в условиях исследовательского обучения обладают ярко выраженной зависимостью от психической конституции. Когнитивные и культурные особенности индивидуального развития определяют конкретные познавательные требования к обучению. Отсюда вытекает относительность шкалы учебных этапов времени, определяющих этапы роста знания в комплексе личности. Отсюда вытекает жесткая зависимость между возрастом и уровнем психосоциального развития в процессе онтогенеза. Требуется особая пластичность социокультурно-окружающей учебной среды и в то же время делает возможным совместное разновозрастное обучение. Идея культурно-познавательной гармонизации личности под таким углом зрения становится сверхзадачей, тем самым индивидуализируется как постоянный и неизменная и открытая личность.

Образовательной деятельностью здесь обладает личность с точки зрения эффективных с точки зрения методов, эффективных с точки зрения познавательского познания, а не просто их результатов. Во главу угла исследование образованности ставит *нравственную* знания как непрерывно расширяющуюся постижение истины, а не технические умения и основанное на опыте знание, воспитывающее долготерпение и ум [7, с. 84, 39, 62].

Принципы развития проблемно-познавательной программы. Методология выстраивания индивидуальных проблемно-познавательных программ и педагогов и педагогов требует от насавников и педагогов «развивающих» познавательных спенариев, содержащих встроены механизмы межметодического и инструментального переключения, способных к непрерывному подержанию духа исследования и сфокусированности когнитивного поиска. Такая методология опирается на структурно-функциональные принципы развития проблемно-познавательной программы. Принципы функциональной целостности знания, временная размотка программы должна предусматривать когнитивную целостность, поскольку когнитивная целостность, по мнению которых индивид должен переходить на более сложный уровень. Принципы функциональной полноты знания комплексна личностю. Этот принцип требует достижения максимальной познавательной функциональности в те моменты, когда достигнута его

Коллективная познавательная программа есть в общем случае ансамбль согласованных познавательных практик, соответствующих комплексной познавательной проблеме. Коллективная программа предоставляет поле своих познавательных практик для сотрудничества индивидов разных когнитивных типов, опыт которого моделирует взаимодействие в когнитивно-ролевой системе социума. Участники коллективных программ могут меняться, например, вследствие окончания тех или иных учебных действий или смены личных интересов. Равно также индивид способен менять свою проблемно-познавательную программу на другую. Развитая учебно-научная инновационная среда, основанная на социальном и профессиональном партнерстве, позволяет поддерживать гибкую систему познавательного маневрирования [8, с. 111].

И коллективная, и индивидуальная проблемно-познавательные программы характеризуются комплексным познавательным потенциалом, в число компонент которого входят: «эвристический потенциал», «креативный потенциал», «инновационный потенциал», «когнитивно-инструментальный потенциал».

Эвристический потенциал определяется объемом теоретически и эмпирически нового знания, открытого для усвоения. Последнее может быть обретено из объема предварительно приобретенного знания [9, с. 57], полученного в ходе познавательной практики программы.

Креативный потенциал программы есть возможная творческая продуктивность, которую латентно содержит в себе аналитическая работа со знанием, включенным в социокультурные контексты программы. Следовательно, здесь мы имеем дело с тем, что творческая личность может сделать с поставляемым программой объемом феноменального мира; это степень креативной

реализуемости эвристического потенциала. Креативный потенциал дает характеристику величины творческой силы программы. И эта сила открывается индивиду через рост его когнитивных возможностей, когда он действует в сегменте, охваченном программой.

Инновационный потенциал программы определяется возможностью обрести такое знание, которое делает личность способной к созданию нового знания. Такое знание автор называет инновационным [10, с. 134–137]. Оно есть продуктивное психическое начало. Оно опробовано в специализированных практиках, соответствующих социальным и профессиональным интересам индивида, и готово к употреблению. Таким образом, инновационный потенциал характеризует способность программы наделять ученика знаниями паттернами, обладающими свойством создавать объективно новое знание, т.е. инновационными знаниями.

Когнитивно-инструментальный потенциал программы характеризует ее способность к конструированию познавательных инструментов индивидуальной психики, оперирующих, в частности, с динамически меняющимся знанием, в том числе инструментов, обогащающих когнитивный тип личности, создающих новые измерения в когнитивной мобильности.

Таким образом, проблемно-познавательная программа, артикулируя духовно-ценностную логику развития, становится инструментом экзистенциального становления творческой личности, которая осмысливает себя и свое признание в русле культуры общества знаний. Она является способом установления парадигмы индивидуального бытия, определяющей самостановление личности.

Исследовательские способы познания дают обучающемуся и педагогу эффективный инструмент для практического приложения предметных зна-

