

**ТРАДИЦИИ
ФРАНЦУЗСКОГО ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ,
РЕАЛИЗУЕМЫЕ В ПАРАДИГМЕ
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Шеменова И.Е.

В статье рассматриваются исторические предпосылки современной парадигмы личностно-ориентированного образования. Автор подчеркивает взаимосвязь современной модели с гуманистическими идеями прошлых веков и выделяет особенности нынешнего этапа развития мировой педагогической мысли.

Ключевые слова: гуманистические тенденции в образовании, личностно-ориентированное образование, мотивация личности в обучении.

Процесс реформирования российского образования изменяет его отношение к человеку, который не является более средством достижения экономических целей, напротив, образование обращено к человеку как высшей ценности; оно ставит цели развития человека, его благополучия, обеспечивает личный суверенитет, владение собой, способность делать собственный выбор, способность быть человеком.

Гуманистическая миссия образования, его обращенность к человеку как к высшей ценности, стремление добиться расцвета талантов и способностей каждого человека возвращает нас к древней, но такой актуальной сегодня проблеме воспитания и обучения в гуманистическом личностно-ориентированном образовании.

Анализ различных взглядов на проблему отношения воспитания и обучения позволяет выделить следующие.

Воспитание признается независимым от обучения; соответственно этому строится педагогический процесс, идея независимости воспитания и обучения находит свое продолжение в независимости целей, содержания, методов, форм организации обучения и воспитания. В реальном же педагогическом процессе, на практике, процесс воспитания осуществляется на специально организованных мероприятиях, в специально отведенные для этого часы, а на уроках педагог обучает студентов. Считается, что высшая школа – это учебное заведение, где обучают наукам, а воспитание не является заботой, функцией ВУЗов, воспитанием должны заниматься семья и общественность.

Признается зависимость обучения от воспитания и воспитания от обучения. Они взаимодействуют, но это проявляется в зависимости результатов обучения от результатов воспитания и наоборот. Результат

воспитания, например – сформировавшийся познавательный интерес, который помогает процессу обучения. Он стимулирует активность и помогает успешному овладению умениями и навыками. Успех обучения обеспечивается наличием интереса к учению, и наоборот, владение навыками, способами учебной работы оказывается условием воспитания ответственности у обучаемых.

Обе эти точки зрения находят свое подтверждение в учебной практике, но не раскрывают единства самих процессов обучения и воспитания.

Проблему единства обучения и воспитания можно раскрыть, если обратиться к другому сущностному отношению образования – проблеме обучения и развития, то есть раскрыть ее через отношение к личности, к ее развитию и саморазвитию.

Данные педагогических исследований показывают влияние мотивации на перенос знаний, способов познавательной деятельности; учащиеся, равнодушные к учению, не стремящиеся к усвоению знаний, не интересующиеся содержанием усваиваемых знаний, относятся к теоретической сущности научных знаний с узко учебной установкой, как к чему-то чуждому действительности. В результате складывается специфическая структура знаний, где логические и чувственные элементы не обогащают друг друга, а сосуществуют. Это затрудняет применение знаний и способов деятельности, их использование как в труде, так и в общественной жизни, при оценке явлений действительности.

Влияние мотивации на способы учения разносторонне: мотивы выполняют побудительную функцию, смыслообразующую, структурирующую, определяют уровень активности, напряженности познавательной деятельности, регулируют ее, влияют на качественное своеобразие протекания процессов построения,

реализации, усвоения способов. Они влияют и на результаты мыслительной деятельности: полноту способа, прочность, правильность, на характер способа по степени продуктивности, по сложности, на его перенос в новые условия.

Принцип системного подхода к психолого-педагогическим явлениям и процессам был выдвинут Л.С. Выготским. Этот принцип – инструмент в исследовании проблемы единства обучения и воспитания. Однако анализ единства обучения и воспитания сводится часто к поиску зависимости результатов обучения от результатов воспитания, которые в лучшем случае находят выражение в характеристике этапов, уровней этих двух процессов, рассматриваемые как разные, изолированные, отдельные друг от друга, хотя и взаимосвязанные. Остаются в тени качественные изменения, которые претерпевают ведущие характеристики единства обучения и воспитания в ходе их взаимовлияния, взаимодействия.

Методологический анализ литературы по проблеме показал, что особый характер взаимосвязи мотивации и способов познавательной деятельности, функционирующих в единстве, отмечен исследователями, осуществившими анализ познавательной деятельности. «Мысль, – писал Л.С. Выготский, – не последняя инстанция, сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши побуждения и интересы, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоит аффекторная и волевая тенденция, только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления».

Побуждением к поискам новых путей и способов решения задач служит обнаруживающаяся непригодность старых известных путей и способов (Рубинштейн С.Л.).

Характер взаимозависимости мотивации и способов, составляющих основу регуляции, таков, что изменения мотивов вызывает соответствующие изменения способов, что рождает новые мотивы. Значит, здесь сложная совокупность связей, которая выступает в виде своеобразной взаимообусловленности, где мотив выступает причиной функционирования определенного способа деятельности, который в свою очередь изменяет мотивационное состояние. Благодаря такому взаимодействию осуществляется регуляция познавательной деятельности.

Процесс внутренней регуляции познавательной деятельности – это не процесс управления умственными операциями мотивирующей сферы личности, а последовательный ряд переходов от мотивации к способу и обратно.

Таков специфический характер взаимосвязей между мотивами и способами, в результате которых мотивы и способы функционируют в единстве, обра-

зую целостность, единую регуляцию познавательной деятельности. Исследовать такой процесс нельзя путем изучения влияния мотивации на способы, взятые в их сформировавшемся состоянии. Необходимы подходы, позволяющие выявить функции каждого из «переходов» от мотивации к способу и обратно в динамике, в движении познания, в развитии единства мотивации и способов учения.

Таким образом, анализ проблемы развития, движения единства мотивации и способов познавательной деятельности учащихся позволяет сформулировать некоторые идеи исследования единства обучения и воспитания.

Проблему единства обучения и воспитания нельзя решить, если рассматривать их взаимодействие, взаимовлияние в статике, в сформировавшемся состоянии, например, взаимовлияние результатов обучения и воспитания.

Анализ функционирования обучения и воспитания в их единстве возможен через обращение к личности, ее развитию. В нашем исследовании обращение к личности осуществлялось через целостное ее образование – единство мотивации и способов познавательной деятельности. Мотивы и способы в их единстве выражают ядро целостной личности – единство ценностной, побудительной и исполнительной, процессуальной ее сторон.

Для того, чтобы познавательная деятельность (решение задачи) началась, необходимо желание ее осуществить, необходим мотив, побудитель этой деятельности. И здесь нужно воспитательное воздействие, помощь преподавателя.

Но эффективным воспитательное воздействие будет лишь в том случае, если мотив находится в состоянии зоны ближайшего развития (по Выготскому Л.С.). Когда мотив актуализирован, сформирован, он требует для своей реализации соответствующего способа деятельности, но если способы деятельности недостаточно развиты, необходимо обучающее воздействие на способ в зоне его ближайшего развития. Действие выполнено, но в этот момент информация от объекта о выполнении деятельности рождает новые мотивационные состояния, требующие воспитательного воздействия. Воспитательные и обучающие воздействия функционируют не по принципу линейной связи, здесь имеет место сложная система связей, взаимообусловленность, взаимодействие, благодаря которой и возможна регуляция познавательной деятельности школьника.

При нарушении взаимообусловленности обучения и воспитания, нарушении единства обучения и воспитания регуляция нарушается, выполнение деятельности невозможно, ибо учащийся еще не владеет способами познания и не имеет еще сформировавшейся ценностной ориентации. При нарушении

единства обучения и воспитания деятельность распадается, и невозможно появление новообразований в развитии обучаемого.

Как видим, проблема единства обучения и воспитания – это проблема развивающего, личностно-ориентированного образования. Многосторонние аспекты функционирования этого единства требуют дальнейшего исследования.

Появление различных концепций личностно-ориентированного образования в отечественной и зарубежной педагогике знаменует начало нового этапа развития мировой педагогической мысли, особенностями которого состоят в следующем:

- изменяется представление о личности, которая, кроме социальных качеств, наделяется различными субъектными свойствами, в связи с чем меняется и ее роль в педагогическом процессе;
- подвергается ревизии отношение к учащемуся как объекту педагогических воздействий и за ним окончательно закрепляется статус субъекта образования и собственной жизни, обладающего уникальной индивидуальностью;
- меняется общий взгляд на образование в направлении более глубокого понимания его как культурного процесса, суть которого проявляется в гуманистических и творческих способах взаимодействия его участников;
- в педагогику активно проникают и становятся востребованными результаты новейших исследований о психологических механизмах развития личности.

Все это знаменует поворот к разработке теории образования как личностно-ориентированного культуросообразного педагогического процесса.

Личностно-ориентированное образование является прообразом педагогической культуры XXI века. Это образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, помогает ей самостоятельно решать свои жизненные проблемы.

Личностно-ориентированное образование актуализирует авторские характеристики педагогической деятельности, предъявляя повышенные требования к таким личностным качествам педагога, как осознание смысла своей профессии, выбор ценностей и целей, гуманистическая педагогическая позиция, творческое построение образовательно-воспитательного процесса.

В процессе обучения взрослых – аспирантов и соискателей – особую роль играет обучение иностранным языкам, так как будущий научный сотрудник должен уметь извлекать информацию из текста в адекватной форме, уметь общаться на иностранном языке в устной и письменной форме. Эта необходи-

мость использования языка как инструмента познания, средства коммуникации проявляется в том, что реальной действительностью стали разнообразные контакты: встречи на конференциях, симпозиумах, совместные публикации, семинары, стажировки, научный обмен кадрами.

В настоящее время нами предпринимаются попытки экспериментального поиска личностно-ориентированного обучения аспирантов и соискателей иностранному языку. Исходными позициями проводимой работы является предположение о том, что:

- иноязычное общение, используемое и как цель и как средство обучения, значительно повышает личную заинтересованность слушателей в овладении предметом и способствует раскрытию их внутренних возможностей и творческого потенциала;
- личностная ориентация как ведущее средство коммуникации в системе обучающий – обучаемый, обучаемый – обучаемый, обучающий – группа, обучаемый – группа создает вторичную, внутреннюю, исходящую от личности обучаемого мотивацию деятельности;
- максимальный учет социально-психологических характеристик обучаемых и групповых процессов обеспечивает объективное управление обучением и его личностную ориентацию.

Чтобы понять сущность резервов каждой обучаемой личности, а так же чтобы изучить и использовать данные о процессах, происходящих в группе, на наш взгляд:

- наиболее эффективными являются «экспресс-методы», позволяющие преподавателю быстро и объективно оценивать состояние обучаемого и группы, прогнозировать успешность дальнейшей деятельности в группе;
- наиболее объективным является изучение обучаемых и групповых процессов при естественном включении анкет, опросников и методик в этюды, игровые ситуации, то есть в живую ткань процесса обучения;
- очень полезным является дифференцированное ознакомление обучаемых с результатами исследования, направленное на индивидуальное развитие личности обучаемого и группы в целом.

Следуя выдвинутым предположениям, с первых занятий преподаватель старается создать «моральный комфорт», то есть такие взаимоотношения в группе, где способности каждого служат не границей, а продолжением его знаний и умений. Он стремится открыть духовное богатство каждого для других, вызвать удовлетворение от понимания того, что от реализации собственных способностей зависит групповой успех. Такие альтруистические эмоции

лежат в основе возникновения положительного эмоционального тона познания и общения.

Речь всегда обусловлена мотивами и детерминирована средой и личностью. Мотивация, исходящая от личности, наиболее эффективна, она дает общее энергетическое напряжение познания и общения. Причем, в процессе научения иноязычной речи в условиях некоторого принуждения (аспиранты и соискатели должны сдать кандидатский экзамен по иностранному языку) первичные мотивы (необходимость изучения для сдачи экзамена) имеют очень небольшое энергетическое напряжение и действуют чаще всего недолго. Поэтому преподаватель должен стремиться с самой первой встречи формировать вторичную мотивацию, возникающую в связи с успешностью деятельности, с приятностью процесса познания, с углублением интересов и т.д.

Если коммуникативная потребность обучаемого, встречаясь с предметом говорения – мыслью, отвечающей его индивидуально-личностным, а также возрастным особенностям взрослой аудитории, становится внутренним мотивом говорения на иностранном языке, то это уже само приводит в состояние активности более сложные, общесекундарные механизмы опережающего отражения, осмысления и оперативной памяти.

Исходя из этого, определяя психологические основы обучения устной иноязычной речи взрослых, мы опирались главным образом на общепсихологическую теорию школы Л.С. Выготского и его последователей, исследующих психологические установки. Следовательно, наше понимание процесса учебной деятельности по овладению иноязычной речью, то есть формирования речевых умений и навыков, взаимосвязано, с одной стороны, с понятиями деятельности, действия и операции, а с другой стороны, обуславливается потребностями и ситуативными факторами, взаимодействие которых обеспечивает формирование необходимой установки для реализации как учебной, так и иноязычной речевой деятельности.

Для формирования у слушателей достаточного уровня иноязычной компетентности, нами были отобраны серии диалогических единств, которые сгруппированы по коммуникативному намерению вокруг контактной, познавательной, регулятивной и ценностно-ориентационной функций, т.е. пред-

ставлены в такой форме, в какой они функционируют в реальном устно-речевом общении.

«Язык – это средство общения с другими людьми и одновременно орудие мыслительной активности, ибо в значительной мере мы мыслим словами. Поскольку двуязычный индивид владеет двумя средствами общения и двумя мыслительными орудиями, то двуязычие нам прежде всего представляется как увеличение возможностей индивида», и предоставление ему дополнительных условий для саморазвития. Поэтому доминирующим фактором в предлагаемой методике обучения мы считаем организацию в учебном процессе личностно-ориентированного общения, основанного на взаимном интересе обучающихся и обучающего, слушателей друг к другу, доброжелательных, тактичных, уважительных взаимоотношений собеседников. Именно такое общение, выраженное в соответствующей речевой форме, способствует как самовыражению личности, так и формированию представления о другом человеке, как о личности, достойной внимания и уважения.

Анализ процесса обучения, организованного в соответствии с выдвинутыми в начале положениями, показывает, что их использование значительно повышает эффективность обучения взрослых иностранному языку, так как позволяет раскрыть резервы личности, создать ситуацию успеха для слушателей, которая препятствует истощению внутренней мотивации и, наконец, заменить объяснение пониманием, следовательно, реализовать одну из фундаментальных идей личностно-ориентированного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., АН АПН СССР, 1956.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., Педагогика, 1991.
3. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1960.
4. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека: Учебное пособие для спецкурса. – Пермь: Изд-во Пермского пединститута, 1971.
5. Педагогика: Учебное пособие. – М., Просвещение, 1976.
6. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1960.