

УДК 378.637+37.015.3  
DOI 10.37386/2413-4481-2021-1-39-44

А.А. Шаповалов

*Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ И СТИЛЬ МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

Понятие методологического подхода применительно к обучению и усвоению знаний является центральным в одной из ветвей психодидактики. Под эти подходы часто неправильно подводятся действия, лишь внешне отражающие их отдельные стороны. Подход к обучению и усвоению знаний выходит на уровень методологии, если используется систематически и является составляющим определенной педагогической системы. Долгая и продуктивная работа в рамках даже одного конкретного методологического подхода к обучению сказывается на мышлении педагога в целом и формирует у него особый вид педагогического стиля мышления. Максимальный же педагогический эффект может быть получен при разумном комплексном использовании разных подходов к обучению.

*Ключевые слова:* методологические подходы к обучению, психодидактика, подходы к обучению и усвоению знаний, системно-функциональный подход к обучению, системно-структурный подход к обучению, педагогический стиль мышления.

A.A. Shapovalov

*Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia*

## METHODOLOGICAL APPROACHES TO LEARNING AND STYLE THINKING OF THE TEACHER

The concept of methodological approach in relation to teaching and assimilative learning is central in one of the branches of psychodidactics. Under these approaches, actions that only outwardly reflect their individual aspects are often incorrectly summed up. The approach to learning and assimilation of knowledge reaches the level of methodology if it is used systematically and is a component of a certain pedagogical system. Long and productive work within the framework of even one specific methodological approach to education affects the thinking of the teacher as a whole and forms a special kind of pedagogical style of thinking. A reasonable integrated use of different approaches to learning may result in maximum pedagogical effect.

*Key words:* methodological approaches to learning, psychodidactics, approaches to learning and assimilation of knowledge, system-functional approach to learning, system-structural approach to learning, pedagogical style of thinking.

В отечественной педагогике, наряду с устоявшимися понятиями «дидактические принципы», «методы обучения», «методы воспитания» «средства обучения», «методики обучения», «педагогические технологии», «методические приемы», уже достаточно давно фигурирует понятие методологического подхода. В педагогической литературе, с той или иной степенью глубины и детализации, описаны акмеологический, аксиологический, антропологический, герменевтический, гуманистический, гуманитарный, комплексный, конвенциональный, многоуровневый, полисубъектный, полисферный, природосообразный, продуктивный, синергетический, системный, социокультурный подходы. Этот список неполон. Число методологических подходов настолько велико, что уже само по себе заставляет задуматься над вопросом: по какому признаку все они отнесены к одной

группе, что их объединяет и что отличает от других категорий педагогики?

Кроме этого следует отметить, что полной ясности с понятием методологического подхода в педагогике нет, хотя бы потому, что даже из названий многих работ по данной тематике изначально непонятно о подходах к чему пойдет в опубликованном тексте речь. Подход может быть к обучению учащихся, их воспитанию, к организации и реализации воспитательного или образовательного процесса, управлению педагогическим процессом, управлению организацией педагогического процесса. Можно еще приводить варианты того, к чему может подходить педагог, опираясь на ту или иную методологию. Нередко можно встретить варианты названий работ, в которых определяется область функционирования методологических подходов (в педагогике, в

образовании, в педагогической науке) [1, 2]. Это не снимает проблемы, поскольку направленность на конкретный объект в очерченной области все равно не определяется. Суть замечания состоит в том, что без определенности рассматриваемого объекта часто теряется предмет обсуждения. Чтобы хотя бы в какой-то мере избежать указанной недосказанности, в дальнейшем будем придерживаться одного из часто встречаемых вариантов – «методологический подход к обучению школьников», основываясь на том, что пока нам большая определенность предмета анализа не нужна.

Разные авторы выделяют разное число методологических подходов к обучению. В предельно кратком варианте рассмотрим наиболее известные из них.

Системный подход к обучению [3, 4] состоит в установлении тесной взаимосвязи педагогических целей, форм, методов, средств обучения, содержания образовательного материала, деятельности учителя и учащихся.

Личностный подход к обучению [5, 6] апеллирует исключительно к субъект-субъектной модели взаимодействия участников педагогического процесса и практическому отрицанию субъект-объектной, объект-субъектной и объект-объектной моделей, имеет установку на создание условий для саморазвития творческого потенциала ученика.

Деятельностный подход к обучению [7] ставит во главу угла всего педагогического процесса активную деятельность ученика во всех формах ее проявления. Создание условий для организации активной, созидательной, повсеместной деятельности учащихся рассматривается и как ведущая педагогическая цель, и как путь достижения этой цели.

Полисубъектный подход к обучению [8] ставит задачу формирования внутреннего мира человека выше задачи создания условий организации его деятельности, но не отрицает ее. Более того, данный подход предполагает, что решение основной задачи должно вестись в единстве с деятельностным и личностным подходами, создавая тем самым фундамент гуманистической педагогики. Основной формой реализации полисубъектного подхода выступает диалог, в том числе диалог культур [9, 10].

Диалог культур непосредственно примыкает к отдельно выделяемому культурологическому подходу к обучению [11], в основе которого лежит аксиология, раскрывающая ценностные структуры мироздания. Как и другие подходы, культурологический подход декларирует значимость общечеловеческих ценностей, созидание нового, творчество, но движение к ним связывает

с необходимостью погружения человека в культурную среду.

Целесообразность опоры в обучении и воспитании на традиции, обычаи, культурные ценности определенных этносов, в которых живут люди, отражена в этнопедагогическом подходе [12].

Необходимость и действенность системного использования в педагогическом процессе достижений всех наук о человеке обоснованы в антропологическом подходе [13, 14].

На фоне смены в педагогике целевой и оценочной установок активно разрабатывается компетентностный подход к обучению [15], основное назначение которого состоит в переориентации педагога со знаниевой парадигмы на подготовку учащихся к решению жизненно важных проблем, выполнению профессиональных функций, социализацию личности.

Проецирование обозначенных подходов к обучению на теорию воспитания, теорию управления, отдельные элементы теории обучения, например, на содержание образовательного материала, целеполагание, методы обучения вносит существенные коррективы в соответствующие описания и значительно увеличивает количество методологических подходов.

В 1990-х годах состав методологических подходов к обучению был значительно расширен А.Н. Крутским в разрабатываемой им отрасли знания – психодидактике. Необходимыми признаками методологического подхода к обучению он назвал наличие психологической, дидактической, методической и предметной составляющих и дал следующее определение данной категории: «...методологическим подходом к обучению (и усвоению знаний, соответственно) будем называть психолого-педагогическую структуру деятельности, основанную на переработке учебного материала в соответствии с поставленными психологическими целями и соответствующей системой дидактических методов и средств их достижения» [16, с. 4–5]. В соответствии с данным определением А.Н. Крутский выделил проблемный, программированный, дискретный, системно-функциональный, системно-структурный, системно-логический, индивидуально-дифференцированный, коммуникативный, игровой, межпредметный, историко-библиографический, демонстрационно-технический, задачный методологические подходы к обучению [16, с. 4–5].

В дальнейшем мы будем рассматривать только те методологические подходы к обучению, которые декларированы в версии психодидактики А.Н. Крутского. Но это не означает, что высказы-

ваемые соображения не будут относиться к обозначенным выше более известным и распространенным подходам. Ограничение связано с тем, что практически по всем методологическим подходам к обучению А.Н. Крутским и его учениками на материале физики были сделаны методические разработки, написаны учебные пособия, по части подходов защищены кандидатские диссертации, руководителем проекта защищена докторская диссертация. Таким образом, в нашем распоряжении имелся обширный теоретический и практический материал для анализа, апробации и внедрения в реальный образовательный процесс средней школы и педагогического вуза. Ряд методологических подходов к обучению целенаправленно использовался нами на протяжении многих лет преподавания физики в средней школе и методических дисциплин в педагогическом вузе. Собственное преподавание, изучение опыта коллег, внедрявших различные методологические подходы к обучению, анализ публикаций и диссертационных исследований по данной проблеме дали богатый эмпирический материал для обобщений и выводов.

Начнем с апробации идей системно-функционального методологического подхода к обучению учащихся физике. Суть этих идей состоит в следующем. Относящиеся к разным видам элементы научного знания в программах и соответствующих им учебниках представлены в разных сочетаниях. Разрозненность множества элементов ведет к чрезмерной нагрузке на механическую память ученика при их усвоении и не способствует глубокому пониманию сути изучаемого материала. Систематизация этих элементов по общности выполняемых ими функций в учебном познании с дальнейшим построением формализованных правил описания каждого вида знания позволяет задействовать логические механизмы запоминания и повысить глубину понимания изучаемого материала. Обучение же учащихся процедурам анализа, направленным на выделение элементов знания, классификации этих элементов по разным основаниям, в том числе и по функциональному назначению, дальнейшей формализации и созданию правил системного усвоения переводит учебный процесс с узкопредметного уровня на более высокий уровень методологии науки. В психодидактике представленная идея доведена до уровня конкретной педагогической технологии на материале изучения производных физических величин и физических законов.

Опыт нашей работы в школе и вузе очередной раз подтвердил уже доказанную ранее продуктивность реализации обозначенных идей. Но

помимо этого мы отметили следующее. Автором технологии системного усвоения знаний был разработан «полный стандартный состав знания» о производной физической величине и о законе, выражающем функциональную связь между физическими величинами. В этот состав были включены правила чтения соответствующего математического выражения в соответствии со стандартами, правила выявления физического смысла величины или коэффициента пропорциональности в законе, правила получения единицы величины и коэффициента пропорциональности в законе. Прежде всего, появилась потребность расширить обязательный состав знания и включить в него пункты, связанные с экспериментами по введению величин и установлению связей между величинами. Обязательность введенных элементов привела к существенной перестройке методик преподавания и изучения соответствующего учебного материала. Поскольку, как несколько десятилетий назад, так и сейчас, не только в разных учебниках, но и в пределах одного учебника, часто не выдерживается единая линия анализа рассматриваемых видов знания, а в вузе преподаватели фундаментальных дисциплин, в своем большинстве, такие правила вовсе игнорируют, приходилось преодолевать весьма высокий психологический барьер авторитета коллег и авторов учебников. Для этого необходимо было систематически отступать от главной содержательной линии, убеждать, настаивать, приводить примеры необходимости использования описываемой технологии, требовать от учеников и студентов соблюдения правил и соблюдать введенные правила самому. Главным итогом такой работы явилась перестройка собственного образа мышления. Теперь уже подневольно при чтении или прослушивании различных текстов, в которых фигурируют данные виды знания, появляется потребность провести их экспресс-анализ на предмет соответствия или несоответствия отработанной технологии. Всякого рода собственные отступления от правил, когда вроде не в них дело, и можно было бы ограничиться передачей сути материала, воспринимаются негативно и подвергаются критическому самоанализу. Поскольку введенные в стандартный состав знания элементы, связанные с физическим экспериментом, во многих учебниках представлены в недостаточной мере либо не представлены совсем, сознание работает в направлении поиска способов постановки необходимых опытов, их описания и приведения в соответствие с установленными стандартами. Здесь важно, что в ходе работы появилось убеждение

в продуктивности рассматриваемой технологии, необходимости неотступного следования ей в преподавании предмета и обучения ей будущих учителей. Именно это обстоятельство позволяет придать технологии статус методологии, а осуществляемую деятельность назвать методологическим подходом к обучению. Простое же знание технологии, умение продемонстрировать ее на конкретном материале, разовое использование, например, при проведении открытого урока, на наш взгляд, подходом назвать нельзя, несмотря на соответствие всем четырем признакам, названным А.Н. Крутским.

Обратимся теперь к технологии системного усвоения знаний, основанной на системно-структурном подходе к обучению. Согласно авторской интерпретации, системно-структурный подход предполагает представление изучаемых в школе физических теорий в виде структурных схем единого образца и выполнение правил изучения теоретического материала с опорой на эти схемы [17]. В качестве элементов теоретического знания, отражаемых в структурных схемах, авторами выбраны явления, факты, величины, нормативные знания, применение. На самом деле идеи, на которых основана данная технология, полностью реализуются, если элементный состав теоретического знания будет иным, например, как у В.Г. Разумовского [18], Л.Я. Зориной [19], А.В. Усовой [20]. Под иные схемы, естественно, будут скорректированы и правила работы с ними. Но логика анализа учебного материала, оставаясь единой для всех схем, позволит относить технологию к технологии данного вида. Более того, в основу схем может быть положен иной вид учебного знания, например, явление окружающего мира или научное понятие. Под описание структурной схемы стандартизованного вида попадает и сортировочная таблица, разработанная М.И. Линником [21], которую учащиеся заполняют в ходе самостоятельной работы с учебником на вполне определенных этапах изучения материала. Вариантов структурирования учебного материала с наглядным и кратким представлением его в соответствии с единообразными формами в методической литературе достаточно много. Много и педагогов, убежденных в действенности технологии системно-структурного подхода к обучению (в рассматриваемом аспекте), систематически реализующих такую технологию, убежденных в необходимости ее использования. У ряда таких педагогов также вырабатываются черты стиля мышления, направляющие их при планировании и реализации образовательного процесса в русло

данного подхода. В крайнем проявлении направление в деятельности может перерасти в подчинение. Структура может оказаться даже главнее содержания. Увы, с подобным феноменом нередко приходится встречаться и в иных сферах деятельности, в частности управлении образованием.

Идеи и технологии обозначенных выше системно-функционального и системно-структурного подходов к обучению защищены разработчиками психодидактики на уровне кандидатских диссертаций и подкреплены обстоятельными дидактическими материалами по курсу физики средней школы. До уровня диссертаций или учебных пособий доведены историко-библиографический, дискретный, модельный и ряд других подходов к обучению. Ряд подходов к обучению в настоящее время разработан в гораздо меньшей степени или всего лишь декларирован.

Не касаясь больше примеров, отметим, что мы связываем два не очень определенных в науке понятия – «методологический подход (к чему-то)» и «стиль мышления». По поводу первого понятия в начале статьи мы привели некоторые аргументы в пользу его использования. Относительно понятия «стиль мышления» отметим, что, вторгнувшись в пласт психологии, посвященный понятию «мышление», мы встретились с рядом смежных понятий. В частности, в психологии дана типология видов мышления. Выделены формы мышления – наглядно-действенное, наглядно-образное, абстрактно-логическое; характер мышления – теоретический и практический; степень релевантности мышления – дискурсивное и интуитивное; степень новизны – репродуктивное и продуктивное. Обозначены формы мышления – понятия, суждения и умозаключения; мыслительные операции – анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация. Обозначены типы мышления – бытовое, научное, эстетическое, морально-идеологическое, мистическое. Наряду с ними в философской и психологической литературе фигурирует понятие стиля мышления. С некоторыми вариациями, относительно устоявшимися и широко используемыми в литературе, фигурируют понятия синтетического, эстетического, прагматического, аналитического (вербально-аналитического), конкретно-логического, реалистического (лабильно-реалистического), идеалистического стилей мышления. Но наряду с ними в науку и обиход уже давно попали понятия гуманитарного, естественно-научного, математического стилей мышления. Не вдаваясь в тонкости обозначенных дефиниций, мы в проводимом сопоставлении остановились на понятии «стиль мышления»,

основываясь на том, что понятие «стиль» трактуется как некая интегрирующая схема, учитывающая неоднозначные и противоречивые процессы, происходящие во время познания. Стиль помогает сделать образовательную и познавательную деятельность планомерной, предписывает ей общую программу исследования. Стиль научного мышления... позволяет задавать образцы, принципы самой деятельности и оценивать конечный результат. Он определяет неявную систему доминант и предпочтений, возможностей и средств исследования. Стиль мышления объединяет мыслительные процессы в единый поток, который согласуется со стилевыми канонами, детерминированными во многом социально-культурным контекстом эпохи. Стиль организует деятельность, позволяет ей стать конструктивной и продуктивной. Посредством его становится возможным оформление самого процесса деятельности и ее продуктов. Он играет и регулятивную роль: следование стилю позволяет отсекалть целые районы поиска, тем самым сокращается количество неудачных проб и ошибок [22].

В завершение приведенных рассуждений отметим ряд важных обстоятельств.

Развиваемые направления, называемые методологическими подходами к обучению, представляют отдельные стороны сложного целостного педагогического процесса и могут рассматриваться как его теоретические модели со всеми вытекающими отсюда следствиями. Модели позволяют относительно четко выделить в процессе главное и существенное, разработать конкретные педагогические технологии, просчитать последствия применения технологий в реальном процессе, организовать как репродуктивную, так и исследовательскую деятельность педагогов. Сказанное в полной мере касается психодидактических подходов к обучению.

Конкретные методические разработки и разнообразные дидактические материалы по физике, созданные за период развития психодидактики (в интерпретации А.Н. Крутского), оцениваются нами очень высоко. На наш взгляд, они весьма полезны как для начинающих, так и опытных учителей. Созданные и создаваемые на базе теоретических разработок психодидактические пакеты имеют большую практическую значимость и перспективы дальнейшего развития.

Вместе с тем психодидактические подходы к обучению несут в себе негативную составляющую, бросающую тень на все активно развиваемое направление. Дело в том, что разработчики психодидактических подходов к обучению, как правило, подводят под них не только работу учителя по описанным технологиям и разрабо-

таным дидактическим материалам, но и практически любые действия, которые даже по формальным признакам оказываются похожими на те или иные авторские технологии. Решаются на уроке задачи, всё – используется задачный подход к обучению, показываются демонстрационные опыты – демонстрационно-технический подход, строятся или рассматриваются модели – модельный подход, приводятся примеры из области смежных наук – межпредметный подход и т. д. Чтобы понять, что такое искусственное расширение области действия заявленных подходов к обучению (технологий, направлений) только размыкает их суть, достаточно просмотреть огромный массив материалов десяти специализированных конференций по психодидактике высшего и среднего образования и вычленилть в этом массиве публикации, которые действительно отражают суть заявленной тематики. Процент будет небольшим.

Рассмотренные в качестве примеров декларируемые в варианте психодидактики А.Н. Крутского и его последователей методологические подходы к обучению не всегда являются таковыми, даже если содержат психологическую, дидактическую, методическую и предметную составляющие. Не всегда могут претендовать на методологический статус и более известные подходы к различным педагогическим категориям, в частности к обучению.

Прежде всего, чтобы подход к обучению выходил на уровень методологии, он должен использоваться не эпизодически, тем более не разово, а систематически и стать частью определенной педагогической системы.

Действительно, пусть учитель физики, выделив специальное время, показал ученикам, что различные формулы, изучаемые в курсе, можно классифицировать по общности их функций и, проведя процедуру формализации, создать правила системного усвоения знаний о каждой выделенной группе. Пусть он продемонстрировал всю прелесть использования данных правил и убедил учащихся в их значимости и необходимости применения при дальнейшем изучении материала. А дальше счел свою задачу выполненной и при дальнейшем обучении школьников продолжил ориентироваться на попараграфное изучение материала, последовательность его подачи и формулировки, принятые в действующих учебниках. При таком раскладе речь не может идти не только о методологии, но даже о разовом использовании системно-функционального подхода к обучению.

Проведение отдельного урока в игровой форме, поручение ученикам разработать кроссворд, организация тематического вечера тоже, на наш

взгляд, не иллюстрируют сущность игрового методологического подхода к обучению до тех пор, пока аналогичные действия не будут выступать как часть соответствующей системы.

Базой такой системы должна быть ориентировочная основа действия третьего типа. Это означает, что педагогический процесс будет строиться не на разрозненных приемах и материалах, не на использовании правил и даже не на обучении этим правилам, а на обучении методам, лежащим в основе используемых технологий.

Наконец, педагогические технологии приобретут статус методологических подходов к обучению, если выйдут на уровень убеждений педагога,

превратятся в особый стиль его мышления. При этом педагог должен понимать, что рационально построенный педагогический процесс не должен основываться на каком-то одном методологическом подходе к обучению, каким бы замечательным он ему не казался. Максимальный эффект можно получить, лишь разумно сочетая различные методологические подходы к обучению, воспитанию, управлению, контролю и другим составляющим целостного педагогического процесса. А стиль мышления, который будет постоянно стимулировать учителя на поиск и использование этих сочетаний, можно будет назвать истинным педагогическим стилем мышления.

### Библиографический список

1. Пургина Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. 275 с.
2. Ахвердиев К. Н. Основные методологические подходы в педагогике // Молодой ученый. 2010. № 6 (17). С. 308–310.
3. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.
4. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике. Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. 152 с.
5. Сериков В. В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 152 с.
6. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 2000. 112 с.
7. Коршунова Н. Л. Деятельностный подход в современном образовании: сущность, проблемные зоны, перспективы реализации // Известия ВГПУ. 2014. № 2 (263). С. 55–59.
8. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 16–29.
9. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: АЛЕФ, 1993. 162 с.
10. Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. М.: Русское феноменологическое общество, 1997. 440 с.
11. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / под ред. И. Ф. Исаева. Белгород: Изд-во БГУ, 1999. 151 с.
12. Садыков Р. М., Садыкова Г. М. Этнопедагогические подходы в образовательном пространстве // Молодой ученый. 2017. № 13 (147). С. 599–601.
13. Антропологический подход в образовании: методологические аспекты // Материалы межвуз. науч. конф. 28 мая 1998 г. Оренбург: Изд-во ООИУУ, 1998. 90 с.
14. Фирсова А. Е. Принципы антропологического подхода в теории и практике современного образования // Философия образования. 2013. № 3 (48). С. 147–156.
15. Вахитова Г. Х. Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования // Вестник Томского педагогического университета. 2011. Вып. 10 (112). С. 9–13.
16. Крутский А. Н. Психодидактика, ее структура и функции // Психодидактика: сборник избранных материалов первой Всероссийской научно-практической конференции «Психодидактика высшего и среднего образования (Барнаул, январь 1996 г.)». Барнаул, 1997. С. 3–7.
17. Косихина О. С. Системно-структурный подход к усвоению знаний: учеб. пособие. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2003. 230 с.
18. Разумовский В. Г., Майер В. В. Физика в школе. Научный метод познания и обучение. М.: ВЛАДОС, 2004. 463 с.
19. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М.: Педагогика, 1978. 128 с.
20. Усова А. В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе: избранное. Челябинск: Изд-во ЧГПУ. 2000. 221 с.
21. Линник М. И. Формирование системы учебных умений на основе методологических знаний физики: дис. ... канд. пед. наук. М., 1985. 189 с.
22. Майкова О. И. Гуманитарный стиль мышления: недостаток или преимущество при изучении точных наук // Образование и наука. 2007. № 5 (47). С. 22–33.