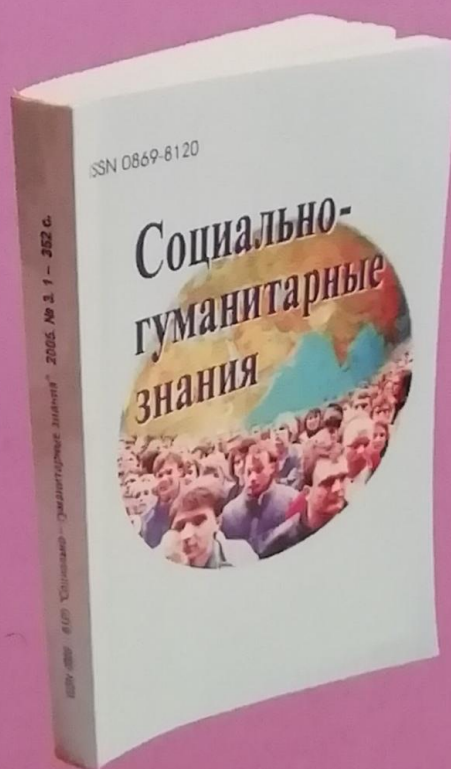


ISSN 0869-8120



# СОЦИАЛЬНО - ГУМАНИТАРНЫЕ ЗНАНИЯ



**9'2019**

Учредители:  
Министерство науки и высшего образования РФ  
АНО Редакция журнала "Социально-гуманитарные знания"

Лицензия на издательскую деятельность редакции  
выдана Госкомитетом по печати РФ ЛР № 040588 от  
22.06.1998 г.

Свидетельство о регистрации журнала выдано  
Госкомитетом по печати РФ № 01262 от 20.11.1998 г.

## **СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ЗНАНИЯ № 9 — 2019 г.**

Российское ежемесячное научно-образовательное издание

Издается с 1973 года

Прежние названия: «Научный коммунизм» (1973-1990 гг.);  
«Социально-политические науки» (1990-1993 гг.); Социально-  
политический журнал» (1993-1998 гг.); «Социально-гумани-  
тарные знания» (с 1999 г.)

С момента создания Перечня ведущих рецензируемых  
научных журналов ВАК Минобрнауки РФ журнал включен в  
этот перечень согласно решению Президиума ВАК

Е-mail редакции: [soc-gum-zhurnal@yandex.ru](mailto:soc-gum-zhurnal@yandex.ru)

Сайт в Интернете: <http://socgum-zhurnal.ru>

Журнал представлен в Научной электронной библиотеке  
**eLibrary.ru** и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ  
(Российский индекс научного цитирования)

Адрес редакции: 109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская,  
д. 16-18, к. 15

Телефоны редакции: 8(499) 713-61-95; 8(901) 183-61-95

© «Социально-гуманитарные знания», 2019

**А.В. ГАЛУХИН**

кандидат философских наук, доцент,  
доцент кафедры истории и философии  
Российского экономического университета  
им. Г.В. Плеханова<sup>1</sup>

## Опыт классификации моделей обучения в современной зарубежной педагогике

В статье представлены альтернативные подходы к классификации моделей обучения, сложившиеся в теориях зарубежной педагогики. Стандартные классификации моделей обучения, такие как классификация Джойса, Уэйла и Калхоуна, или классификация Э. Эйснера, строятся на основе выделения специализированных ориентаций образовательных программ, определяющих релевантные категории дидактических задач, и представления адекватных этим задачам форм, средств и способов организации процесса обучения. Специфика различных моделей, отражающих профиль образовательных программ, раскрывается на основе обращения к идеям философии образования, когнитивной психологии и дидактики.

**Ключевые слова:** образование, образовательная программа, модель обучения, зарубежная педагогика, когнитивная психология, философия образования.

**Galukhin A.V. Approaches to the classification of learning models in modern foreign pedagogy:** The article presents alternative approaches to the classification of learning models that have been elaborated within the frameworks of Anglo-American pedagogical theories. Standard classifications of learning models, such as Joyce, Weil and Calhoun's classification, or Elliott Eisner's classification, are based on discrimination between specific orientations of educational programs which imply relevant categories of didactic tasks, and identification of the forms, means and ways of organizing the learning process adequate to these tasks. The specificity of various models

---

<sup>1</sup> Галухин Андрей Владимирович, e-mail: mystolbard@gmail.com

reflecting the profile of educational programs is revealed on the basis of an appeal to the ideas of educational philosophy, cognitive psychology and didactics.

**Keywords:** education, educational program, training model, foreign pedagogy, cognitive psychology, philosophy of education.

Модели обучения служат основой для выбора стратегии и методологии преподавания, ориентируют на использование специальных форм и методов обучения, отражают параметры образовательной среды и определяют конкретные виды дидактических практик, используемых для достижения целей образовательного проекта, будь то формирование знаний и умений, развитие мышления, расширение самосознания личности, развитие способностей социального взаимодействия, формирование системы регулируемого поведения и т.д. Эффективность применения той или иной модели в педагогическом процессе зависит от целого ряда факторов, таких как адекватность определения целей и задач обучения в рамках определенного типа и уровня образования, наличие ресурсной и технической базы, методическая обеспеченность педагогической деятельности, а также уровень развития учащихся и компетенции преподавателя, способного использовать весь арсенал средств и методов обучения в рамках реализации конкретных образовательных программ.

В педагогической практике, как правило, используется комплекс альтернативных дидактических стратегий, построенных на основе имплементации различных моделей обучения<sup>1</sup>. В исследованиях по теории образования и дидактике представлены несколько подходов к описанию и классификации моделей обучения и соответствующих им форм и методов эффективного педагогического взаимодействия.

Так, например, первичная категоризация и классификация моделей может осуществляться на основе экспликации определения заложенных в них форм, средств и техник обучения<sup>2</sup>:

---

<sup>1</sup> Железнякова С.И. К вопросу о гуманитарном образовании в современном вузе // Концептуал. Сборник научных трудов кафедры Философии и истории. Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; Сост. А.В. Матюхин. М., 2016, с. 395-398.

<sup>2</sup> Petrina Stephen. *Advanced teaching methods for the technology classroom*, // International Journal of Technology and Design Education. January 2007, vol. 17, issue 1, p. 109-111.

Дидактические модели контактного обучения: обучение с использованием преимущественно вербальных средств, методической формой которого является, например, лекция или семинар;

Демонстрационные модели контактного обучения: обучение с использованием визуальных форм и практических демонстраций;

Управленческие модели вспомогательного и опосредствованного обучения (интерактивного или заочного): определяется роль преподавателя в деле координации и контроля самостоятельной индивидуальной и групповой работы;

Диалогические модели вспомогательного интерактивного обучения: Сократовская техника диалога, включая наводящие вопросы, стимулирование самостоятельного мышления и самообучения студентов.

Джойс, Уэйл и Калхоун в своих работах предлагают классификацию основных моделей (парадигм) обучения на основе выделения четырех базовых категорий задач, представляющих альтернативные формы специализированной ориентации образовательных программ<sup>1</sup>:

**А. Мыследеятельно-ориентированные модели** («The information-processing family»);

**В. Социально-практически ориентированные модели** («The social family»);

**С. Личностно-ориентированные модели** («The personal family»);

**Д. Поведенчески-ориентированные модели** («The behavioral systems family»).

Представим содержательно-обобщенное описание и раскроем дидактические импликации этих моделей.

**А. Модели, ориентированные на мыслительную обработку информации.** Модели этой группы предназначены для того, чтобы развивать способности и навыки обучения посредством использования ресурсов и средств мышления. Мыследеятельные модели обучения применяются при изучении академических дисциплин, когда необходимо усвоить

---

<sup>1</sup> Joyce B. R., Weil, M., & Calhoun, E. Models of teaching (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon, 2004.

системы понятий и овладеть методами и стратегиями получения и развития знания<sup>1</sup>.

Приоритет отдается развитию способностей искать и обрабатывать информацию, начиная с восприятия внешних стимулов, способности генерировать понятия и мысленно вырабатывать решения проблем, оперировать вербальными и невербальными символами, применять свои знания в дальнейшем обучении – при чтении и в практике письма, постигать себя и самостоятельно продвигаться в познании мира.

*В спектре приоритетных задач:*

Развитие интеллекта

Формирование понятийных структур

Индуктивные и Дедуктивные схемы рассуждения

Развитие способности и техники запоминания

Творческое мышление (техники его развития)

Способность решения проблем

Формирование исследовательских навыков

Подготовка проектов.

Исторические примеры когнитивистски основательных подходов к разработке педагогических стратегий, которые можно использовать в рамках этой категории моделей:

*Джером Брунер:* индуктивный подход как часть стратегии эвристического обучения, делающего акцент на самостоятельном решении проблем студентами и их способности выводить из примеров общие принципы.

*Дэвид Аусубел:* дедуктивный подход, предполагающей использование в обучении предварительных организующих структур («органайзеров»), помогающих установить мост между предметом и наличным знанием обучающегося и обеспечить основу для прогресса в обучении за счет надления обучающихся предварительными схемами понимания.

*Жан Пиаже:* теория постадийного интеллектуального и морального развития личности<sup>2</sup>.

Так, например, Брунер был одним из пионеров «культурной революции» в психологии: в своих исследованиях он воспроизводил установки антропологической парадигмы, в рамках которой сознание человека рассматривалось не в

---

<sup>1</sup> *Галухин А.В.* Концепция форм знания П. Хирста: когнитивно-эпистемическая матрица общего образования // Социально-гуманитарные знания, 2018, № 4, с. 66-82.

<sup>2</sup> *Piaget J.* The language and thought of the child (M. Gabain & R. Gabain, Trans.). L.: Routledge and Kegan Paul, 1959.

аспекте его естественной «программируемости», но как артефакт социального и исторического развития. Брунер и его коллеги исследовали способы, какими производятся извлечение смыслов и формирование значений в процессе активного взаимодействия человека с миром, опосредствованного социальным опытом<sup>1</sup>. В педагогике Брунер особо подчеркивал значение такой установки, как понимание студентом структуры изучаемого предмета, а также утверждал приоритет активного подхода к изучению дисциплин – необходимость собственной активности студента. Специфика его когнитивно-дидактической концепции выразилась в культивировании индуктивного мышления в процессе обучения: *изучение предмета* должно осуществляться с опорой на индукцию, т. е. посредством рассмотрения частных примеров из той или иной предметной области, их правильного обобщения – на этой индуктивной основе студенты должны самостоятельно формулировать общий принцип<sup>2</sup>. Таким образом, активное обучение предполагает, что студенты не получают готовое знание от преподавателя, а используют потенциал индуктивного мышления для того, чтобы достигать адекватного понимания базовых принципов изучаемой дисциплины<sup>3</sup>. Преподаватели должны представлять ученикам проблемные ситуации, стимулировать вопросы с их стороны и координировать самостоятельный поиск решения.

Д. Аусубел по ряду когнитивно-дидактических позиций расходился с Брунером. Аусубел полагал, что человек обретает знание на основе конструктивно опосредствованной активности, а не на основе открытий, которые он делает в рамках доступного опыта. Для процесса обучения основная импликация этой позиции состояла в следующем.

Обучение должно осуществляться не индуктивно – от примеров к общим правилам (как полагал Брунер), а на основе конструктивной ассимиляции принципов дедуктивной направленности: от общего к частному, от правил – к примерам. Стратегия, предложенная Аусубелом, подразумевала использование техники, которая называется «*an advance*

---

<sup>1</sup> Bruner J.S. Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

<sup>2</sup> Bruner J.S. The process of education. Toronto: Random House, 1963.

<sup>3</sup> Bruner J.S., Goodnow J.J., & Austin G.A. A study in thinking. N.Y.: Wiley. 1956.

*organizer*»<sup>1</sup>: когнитивно эффективное обучение должно строиться на основе применения *организующей структуры* – «дорожной карты» предварительного понимания, т.е. комплекса предварительных установок или схем, организующих понимание, такая организующая структура должна обеспечить понятийный мост между наличным знанием студентов и новым материалом. Аусубел исходил из допущения, что человеческий ум имеет определенную предрасположенность к схематизации повторяющегося опыта – выявлению и обобщению некоторых повторяющихся элементов, которые ассоциируются в относительно устойчивую схему, представляющую модель интеллигибельной организации опыта<sup>2</sup>. Таким образом, в процессе освоения учебного материала должно формироваться восприятие, основанное на понимании: так, например, читая текст, студент пытается определить знакомые концептуальные схемы, заложенные в новом материале, или, если необходимо, сформировать новые концептуальные схемы. При создании моделей обучения в рамках мыследательной ориентации необходимо представлять структуру научных дисциплин, понимать принципы работы мышления и условия развития знания.

**В. Социально-ориентированные модели.** В моделях социальной группы приоритетно выделяется такой фактор как связь личности и общества и отношения личности с другими личностями и группами – членами общества. Главная цель образовательных программ, интегрирующих модели данного типа, состоит в том, чтобы наделить обучающихся знаниями об обществе, построить восприятие социальных норм и ценностей, а также развить понимание социальных проблем; основные задачи обучения формулируются исходя из целерациональной необходимости научиться совместной работе, развить способность социального взаимодействия – способность определять и решать проблемы на основе конструктивного взаимодействия с другими членами группы или общества<sup>3</sup>, а в пределе – способность

---

<sup>1</sup> Ausubel D. The use of advanced organizers in the learning and retention of meaningful verbal learning // Journal of Educational Psychology, 1960, № 51, p. 267-272.

<sup>2</sup> Ausubel D.P. The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Boston, MA: Kluwer Academic. 2000.

<sup>3</sup> Гавриш В.Д. Философско-методологические основы анализа социально-экономических ситуаций // Фундаментальные исследования в естественно-



определять меру своей ответственности и участия совместно с другими в социальных проектах, которые могут способствовать улучшению условий общественной жизни.

Оптимальные дидактически-методические формы, обеспечивающие имплементацию моделей данной группы, включают формы партнерского и группового сотрудничества в процессе обучения:

Совместное обучение

Групповые дискуссии

Ролевые игры

Юридическое расследование

Изучение моделей общественных отношений

Развитие коммуникативно-личностного стиля.

При разработке социально-ориентированных моделей необходимо опираться на знания в социальной теории и использовать представления о типах и моделях устройства общества и закономерностях его развития

Исторические примеры педагогических стратегий в рамках этой группы моделей обучения:

*Джон Дьюи*: стратегия обучения, предложенная Дьюи в рамках программы образования ради демократического участия («education for democratic participation»);

*Уильям Килпатрик*: проектный метод обучения Уильяма Килпатрика.

*Джон Дьюи* (1859-1952) – один из основателей американского прагматизма и лидер прогрессивного движения за преобразование системы образования. Дьюи полагал, что человеческое мышление следует рассматривать как способность, актуализируемую в процессе решения проблем, которое предполагает реализацию практически апробированных схем действия, когда, например, на опыте выверяются альтернативные представления и гипотезы и отбираются наиболее адекватные и релевантные контексту решения<sup>1</sup>. Дьюи выступал апологетом подхода к обучению, который основан на постоянном экспериментировании, проигрывании проблемных ситуаций; в итоге обучения студенты должны быть вооружены необходимыми знаниями и умениями решения практических проблем, которые помогут

---

научной сфере и социально-экономическое развитие Белгородской области". БГТУ им. В.Г. Шухова, 2013, с. 258-275.

<sup>1</sup> Dewey J. How we think. Lexington, MA: D. C. Heath. 1910.

им адаптироваться к любой ситуации. Дьюи также развивал представления о необходимости включения в систему дидактических принципов праксеологического принципа «научение посредством делания» («learning-by-doing»), подчеркивал значение использования собственного опыта учеников<sup>1</sup>, на который нужно опираться при обучении их в рамках образовательного пространства.

Дьюи трактовал образование в более широком смысле – как процесс, посредством которого индивид развивается, приобретая социальное сознание, присущее человеку как существу общественному, и усваивает социально-практический опыт, – образование рассматривается как процесс становления социального субъекта. Образование, понимаемое таким образом, не исчерпывается школьной практикой и формальным обучением и не сводится к передаче профессиональных и необходимых знаний и умений, но включает также сознательное усвоение практического опыта какой-либо общественной группы, естественное и необходимое в той мере, в какой человек принимает цели этой группы и идентифицирует себя с историей этой группы<sup>2</sup>. В этом смысле образование есть процесс, посредством которого социальная группа (и общество в целом) *воспроизводит* себя и обеспечивает условия собственного *обновления и развития*, в образовательной практике сходятся интересы индивидуального развития и общественного воспроизводства: *развитые социальные умения воспроизводятся на уровне способностей каждого нового поколения, а каждое новое поколение образованных людей разделяет интересы и способствует развитию социальной группы, опыт которой усваивает в процессе обучения.*

Уильям Килпатрик (1871-1965), опираясь на работы Джона Дьюи (прежде всего, на работу «*Interest and Effort*»), пытался показать, как обучающиеся в рамках единого образовательного процесса могут заниматься целесообразной деятельностью на интеллектуальном, физическом и эмоциональном уровне. В программу образования должно включаться выполнение студентами самостоятельных

---

<sup>1</sup> Dewey J. Individuality in Education, *General Science Quarterly*, 1923, № 7(3), p. 157-166.

<sup>2</sup> Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, N. Y.: Macmillan, 1916.

проектов<sup>1</sup>. Включение проектов в систему дидактических заданий отвечало принципам подхода к обучению, центрированному на активности ученика: акцент делался на самостоятельную индивидуальную работу, рефлексивную активность и целостное развитие способностей обучающегося. Главная установка Килпатрика: программы обучения должны быть более детоцентричными, демократичными и социально-ориентированными<sup>2</sup>.

**С. Личностно-ориентированные модели.** Модели этой категории фокусируют подходы к обучению на личности. Концепция обучения формируется в парадигме понимания того, как человек формирует собственное Я, как он осознает себя, интегрирует и проектирует себя и соотносится с собой, когда вступает в отношения с другими людьми и с внешнему миром. Приоритетным является формирование человека как самосознающей личности, которая обладает не только интеллектуальными способностями, но и развитыми эмоциональной сферой и волевыми качествами. Обучение должно способствовать достижению понимания себя, осознанию собственных интересов и целей; в результате обучения должна быть сформирована способность развивать и актуализировать себя в различных контекстах, а также способность самостоятельного образования и саморазвития.

При разработке личностно-ориентированных моделей обучения необходимо учитывать психологию личности, эмоциональную и волевою сферу наряду со сферой интеллектуальной. В основу личностно-ориентированных моделей обучения положено представление, что *здоровое эмоциональное развитие личности* способствует установлению продуктивных социальных отношений и является предпосылкой когнитивного развития, включая развитие способности воспринимать и перерабатывать информацию.

Дидактическое содержание моделей, используемых в рамках общей ориентации на развитие личности, актуализируется в порядке комбинирования различных типов обучения:

опосредствованное обучение (с упором на самостоятельную работу);

---

<sup>1</sup> Kilpatrick W. H. The project method. // Teachers College Record, 1918, №19, p. 319-335.

<sup>2</sup> Kilpatrick W. H. Remaking the Curriculum. N. Y.: Newson & Company, 1936.

обучение, в котором развивается самосознание и выкристаллизовывается понятие о Я;

обучение, в котором представляются личные примеры и образцы деятельности и отношений;

обучение, в котором стимулируется исследование самого себя (оценка собственных ценностей).

Историческими примерами разработки концепций обучения в рамках этой ориентации являются:

Гуманистическая психология *Карла Роджерса*.

Теория выбора *Уильяма Глассера*<sup>1</sup>.

В этих подходах утверждаются принципы свободы от принуждения в отношениях преподавателя и ученика, обучение, центрированное на студенте, рассматривается как основа академических достижений.

*Карл Роджерс* (1902-1987) – представитель гуманистической психологии, который внес значительный вклад в развитие теории образования и в утверждении лично ориентированных моделей обучения. В работе «На пути к полностью функциональной личности» Роджерс для достижения развитого самосознания личности в числе прочего предполагает выстраивать проект осмысленного жизнеосуществления, исходя из вариантов ответа на лично значимые мировоззренческие вопросы:

«Какова цель моей жизни?»

«Что я хочу достичь?»

«Чем или кем я хочу быть?»<sup>2</sup>

Собственно, эти вопросы определяют основную идею в подходе к проблемам обучения: источник проблем и способы их решения заключены в самом индивидууме, который должен быть сознательным и ответственным субъектом. Роджерс выдвигает и обосновывает следующие положения.

1. *Человек как здоровая личность должен быть открыт новому опыту: он не прячется от жизни, но исследует жизнь.*

2. *Жизнь (как и любая практика, включая обучение) есть процесс: открытость новому опыту сопряжена с*

---

<sup>1</sup> *Glasser William Choice Theory in the Classroom Revised*, New York, Harper Collins Publishers, 1998.

<sup>2</sup> *Rogers C. R. Toward becoming a fully functioning person* (from the 1962 ASCD yearbook) // In H.J. Freiberg (Ed.), *Perceiving, behaving, becoming: Lessons learned*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999, pp.37-51.

необходимостью преодоления косности, инертности, но при этом следует понимать, что любое изменение требует не только усилий, но и достаточно времени.

3. Человек должен доверять собственному опыту<sup>1</sup>.

На этих общих философских основаниях Роджерс развивал концепцию личностно-центрированного обучения. Концепция эта имела определенную нормативно-дидактическую импликацию, которая выражалась требованием, чтобы преподаватель был скорее организатором процесса обучения, чем непосредственно активно обучающим студентов или учеников. Роджерс полагал, что концепция обучения должна разрабатываться сообразно философии образования, основанной на фундаменте демократических ценностей; такая философия подчеркивает значение каждой личности и усиливает ее роль в образовательном процессе. Для преподавателя быть личностно ориентированным в аудитории значит, прежде всего,

- создавать условия для свободы обучающихся, поощрять их самостоятельную и интерактивную работу, выстраивая с ними отношения на основе доверия;

- обеспечить студентам условия для того, чтобы они учились друг у друга, обмениваясь взглядами и знаниями, и принимали участие в процессе совместной выработки решений при решении проблем в процессе обучения.

Личностно-ориентированный подход отличается равновесием между интересами преподавателя и студента. Впоследствии на основе этой и других концепций была разработана личностно ориентированная модель аудиторного менеджмента, в которой различались и описывались четыре измерения или четыре плана развития личностно-центрированной среды обучения.

1. Социально-эмоциональное измерение: преподаватели оказывают внимание к социальным и эмоциональным нуждам студентов, относясь к обучающимся как к людям, а не как к агентам, выделяемым в специальном функциональном контексте.

2. Приверженность школе («school connectedness»): преподаватели культивируют в обучающихся чувство привер-

---

<sup>1</sup> Rogers, C. R. Freedom to learn for the 80s. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1983.

женности или преданности академической корпорации, сложившейся в заведении, в котором они обучаются.

3. Позитивный социально-психологический климат: учащиеся чувствуют себя полноценно и безопасно и испытывают доверие к преподавателю и сокурсникам.

4. Студенческая самодисциплина: студенты приобретают опыт через ответственные действия и практики, выстраивая отношения на принципах взаимоуважения и ответственности.

Для начальной и средней школы эта модель, включающая описанные выше ориентации, может быть особенно эффективной.

**Д. Модели, ориентированные на развитие и изменение систем поведения.** Поведенчески ориентированные модели принимают за основу подхода к обучению представление о способности человека *формировать и изменять свое поведение*, реагируя на изменение ситуации, воспринимая реальность новых проблем или принимая во внимание ответные реакции других людей. Приоритетным является обучение человека умениям и навыкам формировать, контролировать и регулировать собственное поведение. Психологические аспекты регулирования поведения отражаются на уровне способности настраиваться, преодолевать неуверенность, бороться со страхами, изменять собственные привычки, приучать себя к определенным моделям реакций и поведения.

В рамках бихевиористической парадигмы поведение трактуется как система реакций, вызываемых или обусловливаемых теми или иными стимулами. А изменение, т. е. модификация поведения рассматривается как результат обучения, в котором ключевую роль играет обусловливание – вызывание и закрепление тех или иных реакций, интегрируемых в модель поведения. Так, в теории оперантного обусловливания, разработанной Б. Скиннером, концептуальное осмысление получили модификации поведения с определенным уровнем сознательных и приобретенных диспозиций. *Оперантное обусловливание* фокусируется на antecedентах – событиях, предшествующих поведению, и последствиях – событиях, которые происходят вследствие поведения; antecedенты и последствия определяют вероятность того, что будет выбрана именно эта модель поведения, но их

реальная эффективность проявляется в разной мере. Антецеденты дают первоначальный стимул, а детерминантами поведения выступают именно консеквенты – ожидаемые последствия. Вероятность того, что индивид будет следовать данной модели поведения, определяется последствиями – тем, что случается после того, как поведение имело место. Если ожидаемые последствия воспринимаются как позитивные и желаемые, то индивид с большей вероятности будет воспроизводить эту модель в будущем<sup>1</sup>.

Определенное воздействие на формирование концепции обучения, предполагающей применение этой категории моделей, оказала теория социального научения Альберта Бандуры<sup>2</sup>. В основе социального научения – моделирование, которое предполагает выстраивание системы предпочтений относительно моделей поведения, исходя из оценки того, насколько наблюдаемые последствия того или иного поведения являются благоприятными для субъектов в ряде стандартно различимых ситуаций.

Бихевиористская теория выражается на уровне когнитивных допущений, служащих предпосылками разработки дидактических систем, ориентированных на развитие определенных систем поведения.

В рамках имплементации дидактического содержания моделей этой категории, теоретически обоснованных с позиций бихевиоризма, могут использоваться различные способы обучения<sup>3</sup>, как то:

- прямое контактное обучение, основанное на демонстрациях и презентациях.

- обучение с использованием различных симуляторов;

- программированное обучение и т.д.

Так, основными разновидностями систем программированного обучения являются линейное программированное обучение (Б.Ф. Скиннер) и разветвленное программированное обучение (Н. Краудер): «Каждая из этих систем решала, прежде всего, вопрос об общем принципе управления, основанном на обратной связи и подкреплении как основных

---

<sup>1</sup> Skinner B.F. The behavior of organisms: An experimental analysis. New York: Appleton-Century-Crofts, 1938.

<sup>2</sup> Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

<sup>3</sup> Skinner B. F. The technology of teaching. N. Y.: Appleton-Century-Crofts, 1968.

регуляторах процесса усвоения. В данных системах программированного обучения принцип обратной связи был реализован в двух формах: как управление без ошибок (линейное программированное обучение) и управление на основе типичных ошибок (разветвленное программированное обучение)<sup>1</sup>.

Каждая категория моделей обучения предполагает наличие развитых компетенций у преподавателя.

Например, применение мыследеятельных моделей обучения предполагает, что преподаватель обладает развитым мышлением, способностью решать интеллектуальные задачи различной степени сложности, а также способен стимулировать мыслительную и познавательную активность учеников и подвигать их к усвоению новых, незнакомых им схем и моделей мышления и решения проблем.

Применение личностно-ориентированных моделей обучения предполагает способность распознавать уровень развитости самосознания учеников, объем и специфику их предпосылочного знания, систему убеждений, представлений и склонностей, которые выступают точкой отчета каждого в его индивидуальном дальнейшем развитии<sup>2</sup>.

В социально ориентированных моделях обучения, где применяются методы группового взаимодействия, необходимо обладать компетенциями, которые позволили бы помогать группе организовываться, определять цели и задачи, выработать программу совместных действий, при этом необходимо понимание уровня разнообразия как социальных и психологических типов, так и разнообразия позиций, взглядов и иных установок членов студенческого коллектива и способность оценивать потенциал согласия в той или иной группе.

В зарубежной педагогике были разработаны другие, альтернативные подходы к классификации моделей обучения согласно принципу релевантности образовательного проекта: специфика моделей обучения определяется, исходя из основных ориентаций, которые закладываются в основу программ образования и специфицируются задачами обучения.

---

<sup>1</sup> Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Г.М. Зинченко В.П. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003, с. 371.

<sup>2</sup> Cornelius-White J. Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. Review of Educational Research, 2007, № 77(1) p.113-143.



Например, Эллиот Эйснер различает пять основных ориентацией, определяющих построение программ образования и специфику дидактических подходов<sup>1</sup>.

**Первая ориентация** – ориентация на развитие когнитивных способностей, соответствующая программа обучения называется «**развитие когнитивных процессов**». В рамках этой программы преподаватель выстраивает дидактическую систему таким образом, чтобы обеспечить условия для развития когнитивных способностей и аппарата мышления обучающихся. Эйснер имеет в виду способность размышлять, фиксировать допущения, строить гипотезы, делать выводы, разрешать проблемы, запоминать, раскрывать понятия, экстраполировать представления, делать обобщения, формулировать и обосновывать теоретические положения и т.д. Основное допущение в рамках ориентации обучения на развитие способности мышления состоит в том, что, например, если студент выучится методам и способам решения проблем в рамках аудитории, то он может использовать это умение решать проблемы в сходных ситуациях за пределами аудитории (например, в рамках исследовательской практики, когда он занимается научными и иными проектами).

**Вторая ориентация**, которая может быть заложена в основание программ обучения, называется «**академический рационализм**». Ориентация на академический рационализм определяет цель практики обучения как обеспечение интеллектуального роста и развития студента на основе усвоения стандартов рациональности и образцов интеллектуальной деятельности, которые запечатлены в достижениях, парадигматически отражающих высокий уровень развития той или иной дисциплины, того или иного жанра. Усвоение стандартов рациональности необходимо для эффективной мыслительной деятельности и ориентации в универсуме предметных смыслов и практических ситуаций. Развитие интеллектуальных способностей, сопряженное с усвоением стандартов рациональности, является значимым не только для будущих профессиональных занятий, но и для тех видов интеллектуальной деятельности, которые предполагают ис-

---

<sup>1</sup> Eisner E. W. The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. Upper Saddle River, NJ: Charles E. Merrill, 1998.

пользование знаний и умений, полученных в результате общего образования<sup>1</sup>. Так, например, в рамках общего образования изучаются классические предметы, такие как литература, грамматика, риторика, логика, математика; обучение строится на основе освоения студентами образцов интеллектуальных продуктов в этих областях – в области математики, знания языка, естествознания, истории, литературы.

Цель обучения в рамках программы академического рационализма заключается в том, чтобы на основе восприятия и изучения образцов интеллектуальной деятельности научить студентов использовать свой интеллектуальный потенциал в различных ситуациях, т.е. владеть собственными мыслительными способностями и применять их для того, чтобы критически осмысливать различные ситуации в жизни, науке, культуре, образовании.

**Третья ориентация** в основании программ обучения называется «ориентация на **личностную релевантность**» («personal relevance»). Данная ориентация подчёркивает приоритет интересов личности в обучении, ценности личных достижений и определяет в качестве обязанности педагога развивать и внедрять программы и методы обучения, которые могли бы выявлять и формировать интерес каждого из учеников и способствовали бы удовлетворению их личных – осознанных и неосознанных – потребностей и интересов в получении тех или иных знаний, в развитии тех или иных умений, формировании тех или иных личных качеств. В целом персональная релевантность – это ориентация образовательных программ на обеспечение условий для того, чтобы в процессе обучения студенты выполняли индивидуальные проекты и удовлетворяли свои индивидуальные интересы и потребности в саморазвитии.

**Четвертая ориентация**, которую выделяет Эйснер, называется «**социальная адаптация и социальная реконструкция**». В рамках этой ориентации базовым для формирования программ обучения является представление о том, что целью образования является обеспечение интересов общества – передача социального опыта для сохранения общества, с одной стороны, а также формирование компе-

---

<sup>1</sup> Ивлева М.И. Университетская спиритуалистическая философия: концепция философского образования в трудах Е.А. Боброва // Социально-гуманитарные знания, 2014, № 8, с. 124-138.

тенций, необходимых для социального обновления, развития, реформирования – с другой.

Междисциплинарные исследования на стыке теории образования и социальной философии показали, что цель обеспечения социальных запросов в порядке адаптации и реконструкции является внутренне противоречивой.

Во-первых, когда обсуждается проблема социальной адаптации, то чаще всего речь идет о том, чтобы сохранить «статус-кво», т.е. актуальные достижения. Выражением установки на социально-адаптирующую функцию образования является представление, что образовательные учреждения должны развивать базовые компетенции у студентов, которые обеспечили бы им определенный социально-профессиональный статус в рамках сложившейся системы общественных отношений.

Во-вторых, когда задачи обучения определяются отношением к такой цели образования, как подготовка субъектов, способных выполнять функцию *социальной реконструкции и обновления*, то это предполагает построение дидактической системы в рамках ориентации на развитие у обучающихся способностей критически мыслить, пересматривать сложившиеся ценности, стандарты отношений, схемы деятельности, – все это необходимо для того, чтобы преодолеть «статус-кво», реформировать и вносить инновации в экономику и социальную сферу. Следовательно, студенты, обучение которых определяется ориентацией на социальную реконструкцию, должны не только усваивать социальные ценности и нормы и адаптироваться к сложившемуся общественному порядку, но должны уметь критически мыслить, ставить под вопрос регулятивные основания и инфраструктурные параметры, если необходимо, деконструировать и реформировать сложившуюся систему общественных отношений.

**Пятая ориентация** выражается в построении образовательной программы как определенной технологии. В рамках этой технодеятельной (технологической) ориентации главной является установка на организацию обучения студентов predetermined видам поведения, технологиям и схемам деятельности, стратегиям и техникам достижения заданных результатов.

Процесс обучения приобретает технологические формы. Внедрение технологически ориентированных программ, пред-

полагает стандартизацию различных форм дидактической организации учебного процесса и проверки знаний, утверждение различных форм контроля и отчетности. На этой основе развивается система менеджмента образовательного процесса, в которую входят учебный план, цели и задачи, а также методы достижения указанных целей, и определяются последовательности шагов, которые должны быть выполнены студентами для того, чтобы завершить программу изучения той или иной дисциплины. Представим, например, дидактико-технологические стандарты изучения математических дисциплин: во-первых, изучение может строиться на основе восприятия тех объяснений и демонстраций, которые делает преподаватель; во-вторых, в процесс обучения входит практика решения задач и выполнения упражнений; в-третьих, элементом системы является выполнение заданий в рамках домашней работы; в-четвертых, выполнение проверочных заданий в рамках теста на выходе.

Различия категорий, отражающих базовые ориентации, заложенные в основу образовательных проектов и программ обучения, определяют различия основных подходов к обучению и форм организации взаимодействия между преподавателем и учеником.

Так, например, если преподаватель в рамках лекционного курса раскрывает образцы ценностных отношений, заложенные в литературе, или образцы интеллектуальной деятельности, заложенные в той или иной области науки, то этот подход отражает рационалистическую перспективу. С другой стороны, если преподаватель подходит к обучению, инициируя самостоятельность и творчество учеников, т.е. преподает дисциплину таким образом, чтобы студенты изучали предмет на основе каких-то собственных креативных проектов, то такой подход отражает перспективу персональной релевантности.

Классификация Эйснера во многих аспектах пересекается с классификацией Джойса, Уэйла и Калхоуна, поскольку строится на основе обобщения и структурирования содержания одних и тех же педагогических традиций. Но классификация Эйснера абстрактна, в ней смешиваются уровни целей образования и уровни задач обучения и отсутствует системная взаимосвязь и иерархия дидактических задач, решаемых на каждом этапе образования.

Дидактические модели, применяемые в современной педагогической практике, строятся на основе совмещения различных ориентаций обучения, что предполагает использование в процессе обучения множества комплиментарных методов, каждый из которых предназначен для решения задач конкретного типа, отражающих один из аспектов телеологии образовательного процесса, будь то аспект когнитивного или аффективного развития личности<sup>1</sup>, формирования социально-поведенческой культуры или развития деятельных способностей и профессиональных компетенций, актуализируемых в формах совместной деятельности<sup>2</sup>. Педагогическая теория, в рамках которой формулируется концепция обучения, закладываемая в основание конкретных образовательных программ, должна учитывать системную взаимосвязь этих аспектов, чтобы разрешить актуальные для современного общества дилеммы универсальности и специальности, аксиологичности и прагматичности, личностной и социальной направленности, ситуативной и перспективной ориентированности образования.

---

<sup>1</sup> Bloom B.S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1, cognitive domain. N. Y.: David Mackay. 1956.

<sup>2</sup> Новикова Е.Ю. Компетентный подход в гуманитарном образовании иностранных студентов // Право и образование, 2012, № 5, с. 4-13.