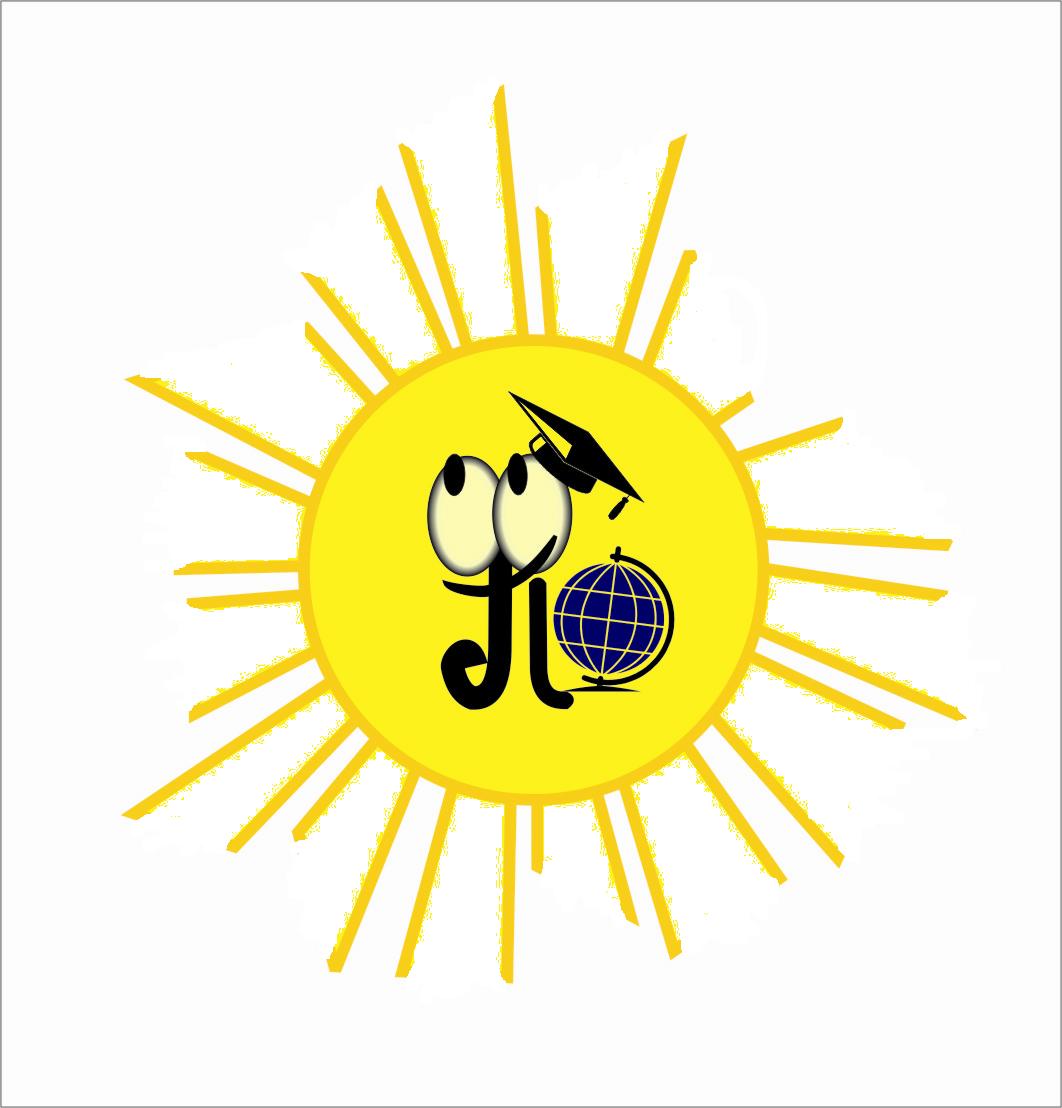


**«Университетская среда для учителей» в Московском государственном университете имени М.В.Ломоносова**

**«Деятельностная педагогика. Базовые схемы и принципы педагогического мышления»**

19 октября 2019 года

**Факультет педагогического образования**



**Проект «Университетская среда для учителей»** – новый проект Департамента образования города Москвы, направленный на укрепление взаимодействия московских школ и вузов в столичном образовательном и социокультурном пространстве с целью совершенствования образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях. В рамках данного проекта в Московском государственном университете имени М.В.Ломоносова проводятся лекции, мастер-классы, круглые столы для педагогов Москвы.

**Аннотация мероприятия**

**«Деятельностная педагогика и педагогическое мышление»:**

Лекция посвящена изложению базовых схем педагогического мышления, обеспечивающих главные различения, которые необходимы и учителю, и преподавателю вуза для эффективной работы. Это схема «тройной причинно-следственной связи», схема зоны ближайшего развития Выготского и связанное с нею понятие развития. Схема различения образования и просвещения, и общая схема развития, позволяющая идентифицировать корни типовых проблем, с которыми встречается учитель. Завершает лекцию восходящее к Платону различение «естественного», «искусственного» и «дара» которое, будучи сопоставлено с другим различением – «биологического», «социального» и «психического» образует схему-матрицу, позволяющую четко ориентироваться в наблюдаемых феноменах и принимать адекватные решения в той или иной педагогической ситуации.

**Подробнее узнать** о других мероприятиях проекта «Университетская среда для учителей» можно на сайте Городского методического центра г. Москвы: <http://mosmetod.ru> и <http://konkurs.mosmetod.ru>.

**А.В. Боровских**

доктор физико-математических наук,

профессор кафедры образовательных технологий

факультета педагогического образования МГУ имени М.В.Ломоносова

[bor.bor@mail.ru](mailto:bor.bor@mail.ru)

В этом материале представлены базовые *схемы и принципы педагогического мышления*.

1. **Основной принцип деятельностной педагогики**

1.1. ***Основной принцип деятельностной педагогики***звучит так: «*Единственной непосредственной причиной любых (педагогически обусловленных) изменений в мышлении человека, в его сознании, в его психике является только его собственная деятельность*».

Обратите внимание, что речь идёт именно о ***непосредственной*** причине. Всё остальное – учителя, учебники, наглядные пособия, мультимедийные доски и компьютерные средства – не более, чем *обстановка, обстоятельства* этой основной причинно-следственной связи.

Слова «педагогически обусловленных» в скобках ограничивают сферу деятельности этого принципа. В сфере медицины он просто неверен (там изменения в психике человека достигаются применением лекарственных веществ), а в сфере психологии – в зависимости от того, что это за психология. Если это педагогическая психология, то этот принцип остаётся вполне справедливым, а если психофизиология – то он будет весьма спорным и небезусловным. Однако в сфере педагогики он действует всегда и везде.

На первый взгляд, этот принцип не только очевиден, но и банален. Действительно, то, что человек может только сам изменить себя, не стоит того, чтобы это обсуждать. Однако не будем поспешны, ибо не всё так просто.

Дело в том, что практически всё образование в педагогических вузах до недавнего времени учило будущих учителей тому, что *должен делать учитель*. Посмотрите, какой парадокс: учитель хочет получить какой-то результат в виде *внутренних изменений* ученика. Внутренние изменения определяются *деятельностью ученика*. А обучают учителя тому, что должен делать учитель! А где связь между тем, что делает учитель и тем, что делает ученик? А её нет! И как она реализуется – никто не знает. И поэтому просто … *верят*. Верят, что «…если я им что-то объяснил, то значит, они поняли…». Что «…если я им что-то дала, то они это взяли…». Что «…если я им что-то сказал, то они услышали…». И так далее. Конечно, впоследствии этот разрыв преодолевается личным опытом учителя. Или не преодолевается, и учительское действие навсегда остаётся ритуальным. Как автору однажды на курсах повышения квалификации учителей сказали: «А Вы просто скажите, как правильно – мы так и сделаем…». Главное – знать, как правильно делать, а не понимать связь между своими действиями и результатом.

Другая сторона той же медали. Многие учителя ***не различают*** своего собственного действия и действия своих учеников. Сюжет с одной из конференций, на которой я вёл заседание секции. Докладчик – моя однокурсница, ныне опытный учитель, – рассказывает о том, как она преподаёт какую-то тему. «Мы делаем то-то…», «… потом мы делаем то-то…», «…потом переходим к такому-то вопросу…» и так далее. Поскольку это была моя однокурсница, я позволил себе придраться, и начал с пристрастием выспрашивать: «Подожди, ты мне скажи, что делаешь ты, а что – они?». А она мне: «Мы…».

Тут я упёрся: «Стой», − говорю, − «давай по порядку. Ты начала с того, что «вы» рассматриваете новое правило. Это правило ты им говоришь, или они тебе?» – «Конечно, я им!» – «А они?» – «Ну, они слушают.» – «А почему они слушают?» – «Ну, а как же иначе?». «Хорошо» – говорю я – «Пойдём дальше. Дальше «вы» решаете пример. Кто его решает, ты или они, кто пишет его на доске?» – «Я» – «А они?» – «Они переписывают…». «Хорошо, дальше, ты что делаешь?» – «Дальше идёт обобщение…» – «И кто его осуществляет?» – «Ну, они же не могут сами сделать обобщение!» – «Как так, почему не могут?» – «А как?» – «Очень просто – я всегда и со студентами так поступаю, и со школьниками, когда в школе преподавал – я им говорю, что они будут до отупения решать однотипные задачи, пока сами не напишут общую формулу. Обычно 2-3 задач хватает.» – «Да?».

Как видно из диалога, учитель (и неплохой учитель!) буквально только под пыткой начинает различать свои действия и действия учеников. А так, по жизни, он за этим «мы» скрывает свои собственные действия, и, как следствие, «дыру», отсутствующую связь между своими действиями и действиями своих подопечных.

1.2. Как же устроена эта связь? На самом деле непосредственной причинно-следственной связи между действиями учителя и действиями ученика нет. Эта связь *опосредована*, и посредник в этой связи носит название «*педагогической ситуации*». Приведем простой пример.

Учитель требует от ученика что-то сделать. Воздействует ли требование учителя на ученика непосредственно? Отнюдь. Между учителем и учеником стоит, причём совершенно безусловно, *социальная ситуация*, в которой находится ученик. Он может быть любимцем класса, а может быть изгоем. Он может быть отличником, может быть отъявленным двоечником, а может быть тихим троечником, желающим только одного – чтобы на него обращали поменьше внимания. И от такого рода факторов его действия зависят гораздо больше, чем от того, что говорит учитель. И в зависимости от этой социальной ситуации он может действительно воспринять требование учителя и выполнить его, может оказать бешенное сопротивление, а может инсценировать полное согласие, но, выйдя из кабинета, сплюнет в угол и займётся своими делами.

Таким образом, учителю, который решил всё-таки понять причинно-следственные связи в его деятельности, придётся работать с «тройным отношением». Это отношение между действиями ученика и тем, какие изменения у него происходят. Это отношение между той ситуацией, в которой оказался ученик, и тем, что и как он делает. И третье отношение – между тем, что делает учитель и той ситуацией (становящейся, в силу действий учителя, педагогической), которые при этом возникают (см. рис. 1).

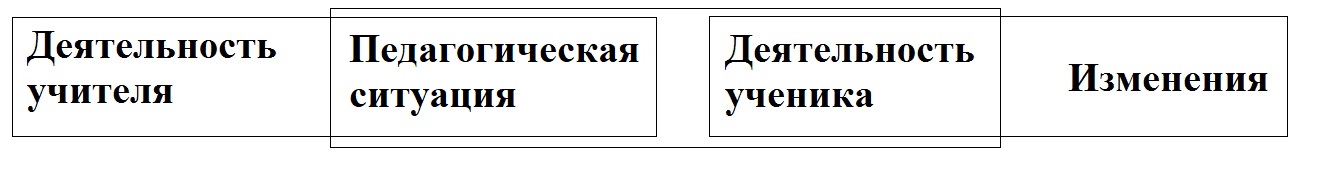


Рис. 1. Схема «Тройного отношения» причинно-следственных связей

Обратим внимание, что эта схема показывает с полной ясностью, где именно у нас возникает потребность в педагогическом мышлении, и почему феноменологическая педагогика не в состоянии сформулировать какие-то причинно-следственные связи. Внешним образом наблюдаемы только два из этих четырех элементов схемы: деятельность учителя и деятельность ученика. Изменения, которые происходят у ученика, и *педагогическая ситуация* (то есть система отношений ученика с учителем, с товарищами, с родителями, с окружающей социальной средой) невидимы. Их нужно *мыслить*. Внешний наблюдатель не может выстроить логику педагогического действия именно потому, что эти два члена причинно-следственной связи отсутствуют.

1.3. Впрочем, не нужно думать, что мыслимые элементы тройного отношения являются выдумкой. Их можно сделать видимыми, их можно «обналичить», но для этого нужны специально сконструированные, метафорически выражаясь, «лабораторные» условия. Изменения, происходящие с учащимися, идентифицируются средствами психологического исследования (которое для педагогической деятельности является «лабораторным», в классе из 25-30 человек точная психологическая диагностика невозможна, использование каких-то диагностических средств может носить только ориентировочный характер). Ну, а для того, чтобы «видимой» стала педагогическая ситуация, нужны также лабораторные исследования, но уже педагогические (то есть социотехнические по своему характеру). О некоторых из них мы будем рассказывать ниже, а сейчас хотели бы сформулировать одну мысль.

Так же, как в психологии основным источником развития и науки, и практики является психиатрия – потому, что именно там становится видным явно то, что у нормального человека скрыто, так же и в педагогике основным полигоном развития оказываются патологические в педагогическом плане практики. Фактически каждое новое слово в педагогике имеет своим истоком некую патологию.

Монтессори начинала с сирот. Толстой – с крестьянских детей. Коменский – с ситуации, когда учитель один, а учеников пара сотен. Макаренко – с беспризорников. Список можно продолжать до бесконечности. У нас как-то оказалась наиболее богатой на новые результаты работа одной аспирантки, В.Е. Веревкиной в подмосковной, ни разу не элитной, школе, и другой аспирантки, Е.В. Соколовой, в классе компенсирующего обучения. Как-то даже вышло, что класс компенсирующего обучения оказался для нас идеальным полигоном. Поскольку в него собирали детей по сакраментальному принципу «у кого плохо с учебой» (который на русский язык переводится как «с кем неохота возиться»), то у нас тут было и обширное поле для диагностики совершенно различных дефектов (как оказалось, в основном – педагогической запущенности), так и для апробации различных методов: и дефект, и изменения в этом классе были видны явно.

1.4. Из уже последних практик такого рода выделю нашу работу с сельскими учителями в рамках конференции «Деятельностная педагогика и педагогическое образование», которую мы проводим в Воронежском институте развития образования. Если из научной общественности ею постоянно интересуются только узкий круг людей, действительно озабоченный развитием педагогической науки, то участие учителей из сельских районов в ней является массовым (в последней конференции участвовало более 150 человек). Люди встают в 3-4 часа утра, чтобы попасть на автобус и приехать на эту конференцию, хотя их никто не заставляет, участие в ней абсолютно добровольное.

Зачем? Ответ простой: в сельской школе все те проблемы, которые характерны для нашего образования, выражены в максимальной степени, и поэтому именно для сельских учителей нет возможности их не замечать. И когда они получают инструментарий для решения этих проблем, его действие тоже оказывается очевидным. Так что, скорее всего, сельское образование – это еще один полигон для развития и педагогической науки, и педагогической практики.

1.5. Отметим в заключение ещё один аспект социально-психологического плана, связанный уже с психикой учителя. Сформированное действие уходит из сознания и становится стереотипным, автоматическим. Этот факт был сформулирован Л.С. Выготским [1]. Поэтому учитель, сосредоточенный на своих собственных действиях, а не на действиях своих учеников, довольно быстро, буквально за несколько лет, их осваивает настолько, что ему уже *не нужно думать*. А когда человеку не нужно думать – ему становится скучно, и начинается то, что называется «профессиональное выгорание».

Поэтому очень важно, начав со своих собственных действий (а все начинают именно с этого, и это естественно), вовремя совершить над собой усилие и переключить своё внимание на то, что делают ученики.

Видеть, что они делают. Как они делают. В чём ошибаются. Что находят. Что приобретают. Куда стремятся. Как организуют себя и свою деятельность. Тогда работа становится по-настоящему интересной, творческой, позволяющей почувствовать свой профессионализм и способности. Но для этого нужно всё время удерживать *основной принцип деятельностной педагогики*.

1. **Принцип зоны ближайшего развития Л.С. Выготского и принцип развития Л.С. Выготского**

2.1. Эти принципы, как видно из названия, были сформулированы самим Львом Семёновичем Выготским. Это было сделано в работе «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» [2], где он обсуждал проблему отношения между этими двумя фундаментальными процессами, демонстрируя несостоятельность целого ряда решений, отчасти сформулированных как раз феноменологически, исходя из той или иной интерпретации наблюдаемых феноменов, отчасти умозрительных, построенных исходя из общих «философских» соображений, явно не учитывающих контекст именно школьной, учебной ситуации.

Решение, которое было предложено Выготским, состояло в том, что он выделил три зоны развития человека (в каждый момент времени): *зону актуального развития*, включающую всё то, что человек умеет делать самостоятельно; *зону ближайшего развития*, включающую то, что человек самостоятельно делать не может, а может сделать с внешней помощью (другого человека) и, наконец, *зону перспективного развития* (Л.С. Выготский её никак не называл, последователи используют разные названия, мы выбрали из них то, которое представляется нам наиболее удачным), включающую то, что он сейчас сделать не может даже с внешней помощью (см. рис. 2.)

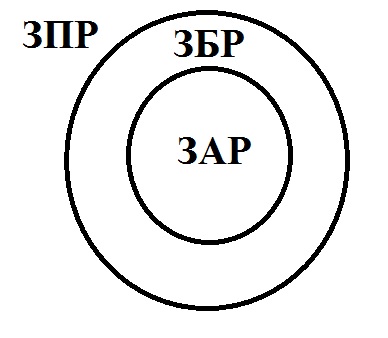


Рис. 2. Схема зон развития Л.С. Выготского

Принцип, который сформулировал Л.С. Выготский, состоит в том, что *обучение может происходить только в зоне ближайшего развития*, и при этом одновременно происходит два акта: *акт обучения*, поскольку человек совершает действие, которое он совершить не мог, и *акт развития*, поскольку он взял себе через внешнюю помощь новое средство или способ действия. Этот принцип является всеобщим, и очень удобен для диагностики: чтобы убедиться, что произошло обучение, необходимо *указать действие*, которое учащийся не мог сделать самостоятельно, но совершил с внешней помощью (учителя, родителей, других учеников – это неважно), и *указать средство и/или способ действия*, которые он при этом получил, и с помощью которых ему удалось совершить это действие.

2.2. Использование схемы зоны ближайшего развития на практике обычно затруднено тем фактом, что достаточно просто можно зафиксировать только ее нижнюю границу: любым тестом, контрольной работой и т.п. можно идентифицировать, что ребенок может сделать *сам*. Но вот как определить ее верхнюю границу?

Дело в том, что фактически зона ближайшего развития «вскрывается» только в педагогическом действии – когда человек оказывается в ситуации совершения сложного действия. И тогда невидимое становится видимым.

Проиллюстрируем это на примере преподавания вот этого самого курса «Деятельностная педагогика». Материал курса – текст – есть, и выдан студентам. Но преподаватель прекрасно понимает (главный принцип деятельностной педагогики): все зависит не от качества текста, а от той работы, которую студенты произведут с этим текстом. А работу они, скорее всего, произведут по привычке минимальную: просмотрят текст, составят общее представление и потом на зачете будут нести всякие ассоциации, весьма отдаленное отношение имеющие к этому тексту.

Спрашивается, как же задать более серьезную, более глубокую проработку, как добиться того, чтобы было освоено содержание этого текста? Простое требование читать вдумчиво ничего не дает, студенты с умным видом кивают, но делают все по-прежнему. Задавание вопросов по тексту тоже – само наличие вопросов стимулирует лишь нахождение в тексте ответов, но отнюдь не вчитывание в текст.

Попробовал так: пусть студенты напишут вопросы к тексту. Все-таки, чтобы написать вопрос, текст надо не просмотреть, а прочитать! Написали. Не вопросы, а горе: вопросы примитивные, и чем-то напоминают ЕГЭ – ответ предполагается односложный (например: «Что получается в результате наблюдения?» -- «Феномен»), и ничего о понимании текста не говорит.

Тогда я пошел ва-банк: объявил студентам, что на зачете у нас будет «экзамен». Каждый к этому «экзамену» составляет список вопросов, на «экзамене» студенты будут экзаменовать друг друга, а потом «экзаменатор» будет мне объяснять, почему он за такой ответ поставил именно такую оценку и, самое главное – почему такой ответ свидетельствует о понимании содержания соответствующего материала из моего текста (учебника).

И вот тут-то все, как в сказке, расслоилось. Конечно, большая часть студентов, чуть больше половины, все равно не смогла подняться выше задавания примитивных вопросов. Правда, потом, на «экзамене», они вынуждены были сами мне признаться, что вопросы оказались негодными, что по ним понимание определить было невозможно, и поэтому пришлось задавать дополнительные вопросы.

Меньшая половина – несколько повысила уровень вопросов, начав задавать вопросы на соотнесение прочитанного материала с личным опытом «экзаменующегося» или с наблюдаемой нами образовательной практикой. Задавание таких вопросов уже невозможно без вчитывания в текст и без уяснения, что же там написано.

И, наконец, всего несколько человек совершили действительно существенный сдвиг: они начали в качестве вопросов писать кейсы. Вот этого уже невозможно сделать, не освоив по существу, а не на уровне запоминания, содержания прочитанного материала.

Таким образом, мы видим, что подходящая педагогическая ситуация позволила дифференцировать зоны ближайшего развития у студентов. У одних она оказалась достаточно большой, у других поменьше, у третьих совсем мизерной.

2.3. Совершенно аналогичная ситуация наблюдается и в более простых, и в более сложных случаях: как только появляется необходимость выполнить достаточно сложное задание, для чего нужно «взять» что-то, сразу становится видным, кто может «взять», а кто – не очень. Кто может сдвинуться, а кто – нет.

Кстати, аналогичная конструкция практикуется на летних школах в СУНЦ МГУ: там собирают детей, как-то проявивших себя на олимпиадах, дают им некоторый материал, априори не имеющий отношения к школьному курсу и незнакомый им, а затем смотрят, кто насколько этот материал смог освоить, и по результатам этого производят отбор.

Это вполне разумно, так как, по большому счету, результативность обучения и в университетском интернате, и в вузе определяется не столько текущим уровнем знаний школьника, сколько тем, как быстро и глубоко он может освоить новое, насколько он умеет учиться (по этому поводу рекомендуем прочитать в Приложении «Положение для постоянного определения или оценки успехов в науках» Н.П. Глиноецкого, составленное еще в XIX веке). Если этот показатель высокий – свои «дырки» в предшествующем образовании он быстро и легко залатает. А вот если он учиться не умеет, даже если он сейчас и знает достаточно много, но это «забито ему в голову» репетиторами, то перспективы такого студента весьма плачевные.

К сожалению, отбор в вузы по ЕГЭ, как мы видим, прямо противоречит этому принципу, этот отбор осуществляется по «нижней» границе зоны ближайшего развития, и поэтому результат обучения в вузах носит весьма случайный характер. Кто-то действительно выучивается, а кто-то с чем пришел, с тем и ушел.

2.4. Отметим, что рассмотренный выше пример со студентами, изучающими курс деятельностной педагогики, позволяет нам ввести очень существенное понятие *адекватности* педагогической ситуации той или иной *цели*, поставленной в зоне ближайшего развития. В первом параграфе, обсуждая схему тройной причинности, мы выделили педагогическую ситуацию как посредника между действиями учителя и действиями ученика. И говорили о причинно-следственной связи, которая связывает педагогическую ситуацию с действиями ученика.

Так вот, эта причинно-следственная связь представлена именно свойством адекватности, которое состоит в том, что при создании педагогической ситуации вскрывается зона ближайшего развития: одни обучающиеся прорываются далеко вперед, успехи других несколько меньше, успехи третьих вообще почти что никакие. Именно возникновение такой дифференциации свидетельствует о том, что Вы педагогической ситуацией попали «в точку».

В противном случае – если все делают одинаково – это означает, что ситуация, которую Вы создали, «пролетела» мимо, и надо думать, что не так. Если все сделали одинаково хорошо – значит, задача или была слишком легкой и лежала в зоне актуального развития, или не требовала тех средств, которые Вы хотели предложить. Если все сделали одинаково плохо – значит, либо поставленная задача лежала вне зоны ближайшего развития (но уже снаружи, то есть в зоне перспективного развития), либо задача просто не была взята обучающимися, то ли потому, что они ее не поняли, то ли потому, что заданная ситуация не формировала мотива для ее решения.

2.5. Непосредственно с принципом зоны ближайшего развития сопряжён более общий *принцип развития* Л.С. Выготского (который, в современных терминах, следовало бы назвать «принципом развития ***открытой*** системы»).

Во многих философских словарях и сочинениях под «развитием» понимают качественное изменение объекта, которое является, как говорят, «имманентным», то есть присущим самому объекту. Считается, что это – общее понимание развития, хотя следует отметить, что оно на самом деле является не более, чем (опять!) феноменологическим обобщением фундаментального факта эмбриологии: эмбрион в процессе своего развития проходит целый ряд качественно различных фаз, находясь в «квазизамкнутом» состоянии (из окружающей среды он получает только питание, которое является достаточно равномерным и однородным и которое само по себе не может инициировать смены фаз).

Выготский же выдвинул другой принцип, который, как он показал, является безусловным с точки зрения психологии. *Психическое развитие человека состоит в качественном изменении, происходящем за счёт того, что человек из окружающей среды что-то* ***взял***. И вот это «взял» категорически меняет картину. Потому, что на первый план выходит взаимодействие человека с окружающей средой. Ну, а обобщение этого принципа нетрудно сформулировать: *Развитие (открытой системы) – это её качественное изменение, происходящее за счёт того, что она что-то берёт из окружающей среды*.

Этот принцип очень существенен, поскольку ставит в качестве первопричины *активность системы*, в случае человека – его *деятельность*. Нетрудно понять теперь, почему обсуждаемая в нашей книге педагогика называется *деятельностной*, и осознать связь принципа развития Выготского с главным принципом деятельностной педагогики.

1. **Образование или просвещение?**

3.1. Различение зоны ближайшего развития позволяет нам осуществить еще одно различение – между *образованием* и *просвещением*. В чем различие? В том, происходит что-то в зоне ближайшего развития или нет. Если происходит – это образование. Если не происходит – это просвещение.

Безусловно, никакое образование не может состоять только из освоения каких-то действий и средств для их осуществления. Любая деятельность осуществляется в контексте других видов и типов деятельности, которые мы не осваиваем, но представления о которых нам нужны хотя бы для того, чтобы понимать, куда и как пойдет результат нашей работы, и откуда и как мы будем получать материал и орудия для нашей деятельности. Обо всем этом надо иметь более или менее общие представления, и они-то и составляют содержание нашего *просвещения*.

Но вот беда: современное образование практически повсеместно начинает просто замещаться просвещением. Когда мы, фактически, ничего делать не научились, зато много чего обо всем услышали. Часто про это говорят, что это – «знания», но это, конечно, обман (а точнее – самообман): знания вне деятельности, в которой они применяются, представляют собой голую информацию. Текст, передаваемый, как говорят в информатике, по каналам связи. Без всякого их осмысления, поскольку осмысление требует помещения в контекст деятельности и трансформации текстовых «знаний» в формы деятельности.

Неразличение образования и просвещения привело нас к тому, что любой текст, любой учебный материал, любая дистанционная лекция, любой онлайн-курс начинает рассматриваться как образование, хотя именно образованием (в указанном выше узком смысле этого слова) здесь и не пахнет. Это – чистой воды просвещение.

По указанной причине приходится – и преподавателю вуза, и учителю в школе – порой самому разбираться и взвешивать ту меру, в которой должны соотноситься между собой образование и просвещение в его дисциплине. Но ведь этого мало – нужно еще и построить работу своих учеников так, чтобы образование было образованием, а просвещение – просвещением и не более того.

3.2. Для того, чтобы облегчить эту задачу, мы приведем сравнение принципов, на которых основывается образование и просвещение. В тех, которые относятся к просвещению, имеющий педагогическое «образование» (а на самом деле – просто педагогически просвещенный) читатель легко узнает известные принципы классической дидактики. Это не удивительно, поскольку классическая дидактика и разрабатывалась в эпоху Просвещения, и принципы ее формулировались именно для просвещения. Ян Амос Коменский фактически систематизировал и в предельно четкой, рафинированной форме сформулировал эти принципы, завершив тем самым целую эпоху в развитии педагогической мысли.

Но перейдем к сравнению (см. табл. 1).

Таблица 1. Различение образования и просвещения

|  |  |
| --- | --- |
| Образование | Просвещение |
| Решает проблему воспроизводства человеческой деятельности и мышления | Решает проблему ориентировки в окружающем мире и его адекватного восприятия |
| Цель – освоение деятельности в тех или иных формах | Цель – передача сведений о той или иной сфере деятельности и связанного с нею знания |
| Учебные средства – культурные средства и способы деятельности | Учебные средства – источники разнообразной информации (учителя, книги, Интернет, …) |
| Педагогическое средство – организованная педагогическая ситуация в зоне ближайшего развития | Педагогическое средство – организованное изучение источников |
| Фокус внимания педагога – собственное действие учащегося | Фокус внимания педагога – память учащегося |
| Содержание осваивается в логике освоения деятельности (генетически) | Содержание осваивается в логике профессиональной (обычно научной) системы, догматически (*принципы научности, системности* и *последовательности*) |
| Результат – освоенное действие (или система действий, в конечном счете – деятельность) и средство (+ способ его использования) | Результат – система представлений |
| Основной принцип удержания освоенного содержания (то есть действий) – включение их в более сложные системы действий и деятельности | Основной принцип удержания освоенного содержания (то есть текста) – повторение (дидактический *принцип прочности*) |
| Основное в учебном содержании – противоречие, выражающее конфликт между освоенными способами действия и учебной задачей | Основное в учебном содержании – непротиворечивость информации (обычно обеспечиваемая применением *принципа научности* и *принципа системности* как оснований для непротиворечивости) |
| Идеальный сюжет: ребенок самостоятельно построил новое для себя действие | Идеальный сюжет: ребенок в точности повторил образец (текста или действия) |
| Основное средство управления процессом обучения – мышление учащегося | Основное средство управления процессом обучения – восприятие учащегося |
| Основной стимул обучения – непонятность, проблема, вопрос | Основной стимул обучения – понятность и ясность (дидактический принцип *доступности*) |
| Вспомогательный стимул обучения – смысл проблемы или вопроса в контексте деятельности | Вспомогательный стимул обучения – развлечение (принцип *увлекательности*) |
| Основная работа – понимание и мышление: за явлением нужно увидеть то, что скрыто, сущность | Основная работа – с воспринимаемым материальной действительностью (принцип *наглядности*) |
| Основное направление движения – от абстрактной схемы как средства организации действия – к ее реализации на конкретном материале | Основное направление – от конкретных наблюдаемых явлений к общим формулировкам |
| Основная ответственность за учебный процесс – на учителе (как его организаторе, без которого освоение нового действия может произойти только *случайно*) | Основная ответственность за учебный процесс – на ученике, который должен учиться сознательно и активно (*принцип активности и сознательности*) |
| Освоенное имеет субъективную ценность: она определяется собственным преодолением проблемы, решением вопроса и т.д. | Изученное имеет объективную ценность: она определяется знанием того, как освоенные сведения применяются на практике (*принцип связи теории с практикой*) |

1. **Схема развития**

4.1. Приведём теперь схему, которой мы сами регулярно пользуемся [3]. Основное её назначение – различение ряда качественно различных пластов развития человека, которые по-разному проявляются, по-разному формируются, требуют разных педагогических средств, но которые, тем не менее, тесно увязаны между собой (см. табл. 2).

Таблица 2. Схема развития

|  |
| --- |
| социально-деятельностное развитие |
| субдеятельностное (культурное, личностное, трудовое) развитие |
| психическое развитие |
| надпредметное (интеллектуальное, коммуникативное, физическое) развитие |
| предметно-деятельностное развитие |

Первый (снизу) слой – это слой ***предметно-деятельностного развития***. Он включает в себя формирование *навыков предметных действий*, то есть тех действий, которые чётко привязаны к конкретному предмету, изучаемому в конкретной дисциплине и которые не переносимы с одного предмета на другой. Например, решение квадратного уравнения – чисто математическое упражнение; прыжок в длину – упражнение по физкультуре; характеризация цветка по его параметрам – упражнение по ботанике. Навыки предметных действий каждой отдельно взятой дисциплины образуют отдельный слой, состоящий из множества линий (например, в математике есть линии арифметическая, алгебраическая, геометрическая, аналитическая и др.).

Второй слой, который мы называем слоем ***надпредметного развития,*** включает три компоненты – *интеллектуальное развитие*, *физическое развитие* и *коммуникативное развитие*. Это – освоение действий, которые, хотя и связаны с предметной деятельностью (и без неё не существуют), к конкретному предмету не привязаны жёстко и переносимы с одного предмета на другой (поэтому соответствующие действия приобретают характер *функций*, безразличных к тому материалу, к которому они применяются).

***Интеллектуальное развитие*** включает в себя линии развития *логического мышления*, *алгоритмического мышления*, *символьного мышления, образного мышления* и т.д. Совершенно ясно, что, например, логическое мышление, хотя и развивается в школе при изучении математики, на самом деле не привязано только к этой дисциплине. Его можно и нужно использовать в других дисциплинах, его можно развивать на других предметах (например, на игре в бридж или на изучении Уголовного кодекса). Некоторые линии надпредметного развития, которые мы выделили, проанализировав в 2012 году учебники по математике для начальной школы, приведены, в качестве примера, в Приложении 1. К сожалению, выяснилось, что при переходе к средней школе их богатство резко сужается – может, именно поэтому математика в средней школе и становится для многих проблемой.

***Физическое развитие***, в отличие от конкретных физических действий (например, прыжка в длину в легкой атлетике или ведения мяча в футболе), характеризуется общими показателями: сила, выносливость, реакция, активность, гибкость, подвижность, ловкость и т. д. Хотя, на первый взгляд, это имеет отношение в основном к физкультуре, тем не менее, оно очень важно. Например, развитие мелкой моторики играет огромную роль для операционального богатства воображения и, как следствие, мышления; формирование навыков орудийного действия – когда орудие становится как бы продолжением руки – является центральным для любой практической деятельности; без развития ощущения собственного тела и пространственного действия невозможно не только свободное движение (рекомендуем интересующимся посмотреть монографию Н.А. Бернштейна [4]), но и формирование полноценного пространственного воображения и т.д.

Наконец, ***коммуникативное развитие*** включает в себя освоение *навыков коммуникативных действий*: говорить, читать (и понимать), писать, слушать (и слышать собеседника), а также навыков других типов коммуникации – невербальной, эмоциональной, социальной и др. Особо выделим здесь навык, имеющий чрезвычайное значение для всех видов и типов деятельности – *навык понимания текста*. К сожалению, современная школа его не очень формирует, даже у студентов МГУ, обучающихся на ФПО, он проявляется менее чем у трети (курс «Конкретная педагогика», который ведёт автор, предполагает как раз чтение и понимание первоисточников). А у большей части восприятие текста не поднимается выше простой фабулы. Мы вернёмся к этой проблеме чуть позже, в последующих лекциях.

Третий слой – слой ***психического развития***; он включает формирование *психических функций*, специфическим признаком которых является то, что они направлены на *управление собственным поведением человека*. Сюда относятся, помимо первичных функций *произвольного внимания, памяти, выбора* (см., напр., [1]), и такие более сложные образования, как *самоконтроль* и *самооценка*, *рефлексия*, *формирование системы ценностей* и *обращение к целостности*, *саморазвитие*, *самореализация* и *самоопределение* и др. Собственно, самоконтроль мы рассматривали в предыдущей лекции в качестве примера.

4.2. Прежде чем перейти к четвёртому слою развития, обсудим сначала пятый – слой ***социально-деятельностного развития***. Он включает один из важнейших процессов, влияющих на весь процесс образования – смену форм, характера, типа *деятельности*, которая осуществляется в сообществе обучающихся. Этот процесс явно отражается в наблюдаемых непосредственно возрастных перестройках сначала – детского, потом – подросткового, потом юношеского, а в вузе – студенческого сообщества.

В первый класс дети приходят, образуя *диффузную группу* (так в психологии называют группу людей, никак друг с другом не связанных и никакой деятельностью не объединенных), и именно *учебная деятельность* превращает эту группу в класс, в коллектив, в единое сообщество. Но дальше она уступает своё первенствующее место*деятельности общения*. Затем появляется *дружба*– это тоже некая форма совместной деятельности, которая становится для школьника 4-5 класса ведущей (мы привыкли дружбу считать *отношением* между людьми, но у детей она изначально появляется именно в деятельностной форме – как совместное осуществление разных видов деятельности, и только потом из этого выкристаллизовывается отношение как инвариант).

Существенным шагом в развитии является *деятельность освоения*новых видов и форм деятельности. Она несколько отличается от учебной (прежде всего – индивидуализацией и активностью), хотя и заимствует, на новом уровне, некоторые её достижения (как, скажем, целеполагание, терпение, усидчивость, привычка к инструментальному действию и т.п.). Дальше идёт новый этап – когда дети осваивают *деятельностный конфликт*. Деятельностные конфликты появляются тогда, когда ребёнок начинает одновременно участвовать в нескольких разных деятельностях. Именно здесь формируются навыки поведения в конфликте, воздействия на группу, выбора и др.

Последний «школьный» этап – это этап *общественной деятельности*, которая характерна уже для старшей школы. Эта деятельность – уже вполне серьёзная попытка, теперь уже юношеского сообщества, участвовать в общественной жизни «на равных» со взрослыми. Наконец, в вузе молодёжь проходит ещё один существенный деятельностный этап – этап *самоопределения*, прежде всего – профессионального. В ходе этого этапа фактически и формируется «ядро» социального окружения человека, которое затем сохраняется довольно значительное время, и происходит переход человека в *профессиональную деятельность*.

4.3. Теперь вернёмся к четвёртому слою развития, который можно называть ***субдеятельностным.*** Он включает в себя изменения, происходящие, во-первых, с сообществом обучающихся в целом, а во-вторых, – с каждым обучающимся в отдельности, но именно в *контексте* социального взаимодействия и социально-деятельностного развития.

Этот слой включает в себя три компоненты. Первая – ***культурное развитие***, то есть формирование и смена *культурных норм деятельности*, которая осуществляется в сообществе обучающихся. Кстати говоря, эти культурные нормы могут реализовываться по-разному – и осознанно, в виде правил, ритуалов, моды, явно сформулированных положений, и неосознанно, в виде *поведенческих стереотипов*. Переход от неосознанного к осознанному, управляемому сознательно культурному развитию – одна из линий психического развития, в рамках которой управление собой формируется не только и даже не столько в контексте предметной, сколько в контексте именно социальной деятельности обучающегося.

Вторая компонента – ***личностное развитие*** – состоит в *освоении* и *смене социальных ролей* в сообществе обучающихся, в изменении *отношений* к этим ролям, в формировании *позиций*, *ценностей*, *навыков* *разрешения социально-деятельностных конфликтов* и пр.

Третья компонента – ***трудовое*** (а в вузе – ***профессиональное***) ***развитие*** – освоение *навыков работы в общественно-значимых сферах деятельности*, формирование и развитие *отношений профессионального типа* (например, сюда относится отношение *ответственности*), понимание *интересов деятельности, культуры труда* и др.

4.4. Использование приведенной схемы может быть двояким: как для диагностики, так и для проектирования педагогического действия. Примеры и того, и другого использования мы будем приводить ниже, а сейчас просто покажем на простом сюжете такое использование.

Сюжет взят из класса компенсирующего обучения, о котором мы уже говорили. Проблема была в категорическом нежелании решать текстовые задачи. Соответственно, пришлось анализировать три слоя: а) психических функций, а именно мотивации, то есть собственно желания; б) предметный, то есть наличие соответствующих навыков, в) предметный из словесности, то есть умение прочитать текст и г) интеллектуальный, то есть наличие умений, во-первых, понимать текст, а во-вторых, понять, что с этим текстом делать.

Мотивационный фактор как главный был отклонен, поскольку использование различных соревновательных и игровых приемов для другого типа задач явно оказывало мотивирующий эффект, а именно для текстовых задач – нет. Необходимые математические навыки для решения текстовых задач, хотя и имели определенные дефекты, довольно быстро были исправлены, но на готовность решать задачи этот не повлияло. Навыки чтения текста были. А вот с пониманием оказались действительно серьезные проблемы, которые и пришлось решать.

Само решение в деталях мы будем обсуждать чуть позже, в шестой лекции, а сейчас только отметим, что это решение основывалось на использовании сформированности навыков коммуникации (то есть одного из надпредметных навыков) и наличия уже какой-то системы отношений между детьми (слой социально-деятельностного развития), позволяющей задать им совместное действие в парах. Само формирование этого навыка понимания оказалось многоступенчатым, и связано с формированием сначала, для преодоления обнаруженного в коммуникации эффекта непонимания, специальных протоколов, подчиняющих эту коммуникацию определенным нормам, а затем уже, опираясь на эти нормы, самой процедуры понимания.

1. **Принцип «Божьего дара» Платона. Одарённость**

5.1. В диалоге «О добродетели» [5] Платон излагает беседу Сократа и его «друга», в которой обсуждается вопрос о том, что такое добродетель. Диалог достаточно интересный, его стоит прочитать полностью, но нас в этом диалоге интересует одно рассуждение, которое является, по существу, стержнем этого диалога.

Сначала Сократ выясняет, является ли добродетель чем-то *естественным*? Тем, что само собой появляется, развивается и созревает? В процессе обсуждения оказывается, что нет. Ибо естественные процессы людьми изучаются, причём для любого естественного процесса, который для людей значим, находятся люди, которые именно этим процессом и занимаются, его изучают, и поэтому могут заранее предсказать, произойдёт что-то в этом процессе, или нет. Псарь может оценить будущую собаку ещё когда она – только что родившийся щенок. Конюх точно так же может сказать, какая из жеребёнка вырастет лошадь. Но вот вырастет ли из данного ребёнка добродетельный муж – не может сказать никто. Поэтому, приходит к заключению Сократ, добродетель не является естественной.

Является ли добродетель *искусственной*? Этот вопрос также тщательно обсуждается. Искусственное – это то, что мы сами умеем делать, и когда мы говорим про что-то искусственное, мы всегда можем указать людей, которые умеют это делать и которые в этом искусстве достигли мастерства. Но по части добродетели таких специалистов тоже нет. Тем более, что мужи, являющиеся добродетельными, вряд ли отказались бы научить этому и своих детей, если бы это только было возможным. Значит, всё-таки добродетель – не искусственна.

Что же тогда? Сократ отвечает на этот вопрос коротко: дар богов. Есть в человеке вещи, которые не являются ни естественными, ни искусственными, а являются *даром*, тем, что дадено человеку ни за что и ни по какой-то причине, а потому, что – дар. Конечно, нам не следует из этого делать выводы о существовании богов. Нам, имея в виду педагогический контекст, очень важно зафиксировать категорию «Дар». Обозначающую то, что и непредсказуемо (поскольку не является естественным в нашем понимании), и несоздаваемо (поскольку не является искусственным, по крайней мере в рамках наших умений). Важность этой категории – в том, что учитель должен всегда быть готов к тому, что в любой момент и в любом месте может появиться что-то, что является «даром» (или, как это называют в современной психологии, «одарённостью»).

5.2. Следует отметить, что, конечно, обозначенное разделение человеческих качеств на естественные, искусственные и одарённые является весьма относительным. Диалектика этих трёх феноменов изображена на схеме на рис. 3.

«Естественное», в рамках человеческой деятельности, подвергается *изучению*. Что-то нам тут удаётся, что-то нет. То, что удаётся понять, мы, естественно, начинаем воспроизводить искусственно, и оно переходит в разряд «искусственного». А что-то понять не удаётся, и мы оказываемся вынуждены признать это как «дар». «Искусственное» мы испытываем, варьируя как сам феномен, так и условия, в которые мы его помещаем. И если задуманное нами реализуется – происходит момент «*оестествления»*, перехода «искусственного» в «естественное», мы считаем, что «так и должно быть *естественно*».

На самом деле ведь мир, в котором мы живём – он полностью искусственен. Мы живём в домах, которые созданы, ходим по улицам, которые созданы, и даже любуемся на цветы и деревья, которые, хоть и выросли вроде бы сами, но на самом деле были посажены. И даже тропинка в диком лесу – она протоптана человеком или, в крайнем случае, зверем. Тем не менее, мы смотрим на это как на нечто «естественное», само собой разумеющееся, то, что «так и должно быть».

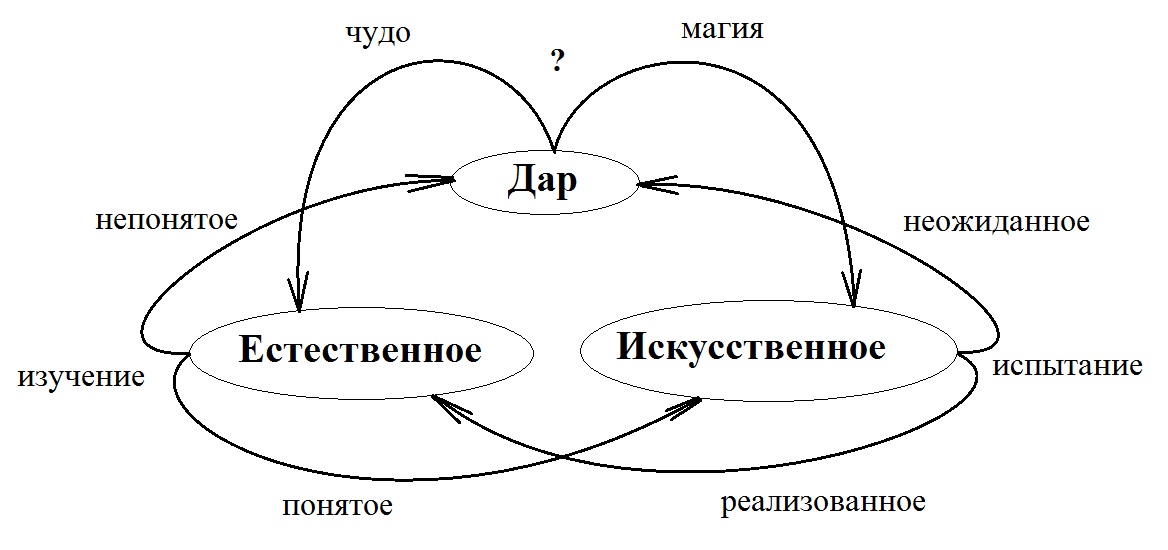


Рис. 3. Диалектика естественного, искусственного и дара

Но ведь не всегда бывает так, как задумано? И тогда… Тогда мы, ничтоже сумняшеся, объявляем свою неудачу… вмешательством богов. Ну, или, в крайнем случае, чертей. Телевизор не включается? Это, безусловно, чертовщина какая-то. Человек, которого ты учил и воспитывал, поступил не так, как ты ожидал? Ну так его бес попутал! И так далее. Все эти примеры показывают, что как только «искусственное» реализуется не так, как мы хотели, мы немедленно объясняем это действием высших сил, то есть переводим в разряд «дара».

Ну, и наконец, сам «дар», он тоже не вечен. Дар, который начинает регулярно повторяться при определённом стечении обстоятельств, мы начинаем воспринимать как «естественное», и начинаем изучать: чудо становится феноменом. Дар, который нам вдруг удаётся вызывать какими-то особыми действиями мы, даже не понимая ни смысла этих действий, ни причинно-следственных связей между ними и проявляющимся даром, начинаем перетаскивать в разряд «искусственного» и пытаемся воспроизводить уже систематически. Магия превращается в ремесло.

5.3. Единственный момент, который мы обозначили на схеме вопросом – это то действие, которое мы совершаем с «даром». Что нужно делать с даром? Что использовать – это понятно, вопрос в том, какая деятельность выражает отношение человека к дару? Видимо, лучше всего отношение к дару выражает слово *ожидание*. Дар – это дар, его нельзя предугадать, его просто нужно «не прозевать» тогда, когда он появится. Его нужно ждать, ждать всегда и везде. Чтобы вовремя увидеть, почувствовать, «поймать»: вот, это – дар! Поэтому по отношению к нему нужно состояние постоянного внимания, настороженности, готовности его различить, в обыденности или в случайности. Как это выразить одним словом – не знаю. Но дар надо *ожидать*. И это, наверное, одно из самых главных и сложных дел в жизни учителя.

Таким образом, три понятия – «естественное», «искусственное» и «дар» характеризуют скорее наше отношение к тем или иным феноменам, чем их собственные свойства. Они характеризуют нашу деятельность, наше место в этой деятельности (а ведь и правда, то, что для одного человека – магия, для кого-то другого должно быть ремеслом!), нашу культуру, позволяющую осознать и осмыслить нашу деятельность в той или иной мере. Поэтому в деятельности учителя триада «естественное», «искусственное», «дар» является первой, самой грубой схемой, с которой он воспринимает ту или иную ситуацию. Различением «знаю», «умею» или «и не знаю, и не умею».

5.4. Хотелось бы обратить внимание на следующий момент: очень часто триаду различений «естественное» – «искусственное» – «дар» путают с совершенно другой триадой различений: «биологическое» – «социальное» – «психическое». На самом деле это – совершенно разные различения, что легко увидеть (см. табл. 3.).

Из этой таблицы видно, что в каждом из классов «биологического», «психического» и «социального» есть все три типа свойств. Особо прокомментируем строку «дара».

Таблица 3. Две триады

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | биологическое | психическое | социальное |
| естественное | рост, телосложение, цвет глаз, волос и т.п. | система психических функций | коллективное поведение |
| искусственное | мышечная сила, ловкость, скорость реакции и т.п. | образование  (как результат) | деятельностная структура общества, профессии, и т.п. |
| дар | феноменальные физические данные | феноменальные способности (предвидение, экстрасенсорика и др.) | пассионарность |

В области физических качеств это не только необычная сила, невероятная гибкость или ловкость. Это – так сказать, экстраординарные проявления известных качество. Совсем другой сюжет рассказывал мне Н.Х. Розов: он произошёл с его женой, И.Н. Розовой, когда та училась во 2-м медицинском институте. Во время клинической практики преподаватель привёл их в кабинет, там был больной, и студентам было предложено разобраться, какой диагноз. Конечно, все постарались, кто во что горазд, фантазировали кто как мог, а потом преподаватель им и говорит: «Всё, что Вы тут рассказывали, не имеет никакого отношения к реальной ситуации. Этот человек абсолютно здоров. Просто у него сердце находится *справа*.» Вот такой «дар».

Опять же к области «дара» следует отнести, только уже в социальной сфере, описанный Л.Н. Гумилёвым [6] феномен пассионарности – когда какие-то народы вдруг, почему-то, собираются с силами, «упираются», и выходят в повелители, образуют государства и империи, в то время как другие народы, и более многочисленные, и более оснащённые культурными средствами, и большими ресурсами обладающие – оказываются у них в подчинённом положении.

Ну, а в области психического феноменов, которые можно отнести к разряду «даров» и не перечесть. Поэтому очень важно – мы ещё раз возвращаемся к этой мысли – этот дар не пропустить, увидеть, «поймать», и дать ребёнку возможность этот свой дар осознать, развить, и, в конце концов, подчинить себе. Иначе дар станет для него не благом, а бременем, а может, даже и невыносимой ношей. А культура потеряет что-то новое – то, что впоследствии может стать естественным или искусственным, что из разряда «дара» перейдет во что-то общедоступное, что сделает нашу жизнь и проще, и интереснее.

Литература:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 5-328.
2. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Теории учения. Хрестоматия. Ч. I. Отечественные теории учения. М.: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. С. 6-20.
3. Боровских А.В., Розов Н.Х. Надпредметное содержание школьного образования // Педагогика. 2015. – № 1. – С. 3-14.
4. Бернштейн Н.А. О ловкости и её развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
5. Платон. О добродетели // Диалоги: пер. с др.-греч. М.: Мысль, 1986. С. 353-358.
6. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. М.: Айрис-Пресс, 2016. 560 с.

Основные публикации лектора по теме:

1. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы и педагогическая логика // Педагогика. 2010. вып. 8. С. 10-19.
2. Боровских А.В., Розов Н.Х. Эволюция целей и ценностей образования // Вестник Московского университета. Серия XX. Педагогическое образование. 2012. вып. 2. С. 3-17.
3. Боровских А.В., Розов Н.Х. Надпредметное содержание школьного образования // Педагогика. 2014. № 1. С. 3-14.
4. Боровских А.В., Розов Н.Х. Образование, которое мы не сможем потерять // Известия МАН ВШ. 2014. № 1, С. 30-78.
5. Боровских А.В. Игра – деятельность или мышление? // Педагогика. 2015. № 7. С. 50-60.
6. Боровских А.В., Верёвкина В.Е. Предметные и метапредметные проблемы школьного курса математики. Тема "Неравенства" // Наука и школа. 2015. № 5. С. 77-87.
7. Боровских А.В. Социализация и социально-деятельностное развитие // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: Сборник трудов II Международной конференции. Воронеж: изд-во "Научная книга", 2015. С. 26-49.
8. Боровских А.В. К проблеме образовательной мотивации // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: Сборник трудов III Международной конференции. Воронеж: изд-во "Научная книга", 2016. С. 24-44.
9. Боровских А.В. Феноменологический кризис в педагогике и проблема педагогического мышления // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: сб. докладов IV Международной конференции "ДППО-2016", Воронеж, 9-13 сентября 2016 г./ М.: МАКС Пресс, 2017. С. 11-26.
10. Боровских А.В. Деятельностная педагогика. Схемы педагогического мышления. Учебное пособие //

<http://www.fpo.msu.ru/open_files/Deyatelnostnaya%20pedagogika2017.pdf>

Страница публикаций лектора в ИАС «Истина» <https://istina.msu.ru/profile/Borovski/>

**Приложение**

**ПОЛОЖЕНИЕ  
для постоянного определения или оценки успехов в науках[[1]](#footnote-1)**

**Высочайше утверждено**

**8 декабря 1834 года.**

Успехи воспитанников в науках проистекают: или от простого страдательного понимания, или от прилежания, или от сильного развития умственных способностей; а, следовательно, и должны быть оцениваемы сколько можно приблизительно к этому образом.

Этот всеобъемлющий и постоянный масштаб освобождает преподавателя от той односторонности, которая всегда бывает следствием сравнения учеников одного и того же курса между собой; он определяет правила для единообразного суждения в разные времена и в разных местах.

Пять степеней, для сего принимаемых, разграничиваются следующим образом:

**l-я степень** *(успехи слабые)*

Ученик едва прикоснулся к науке, по действительному ли недостатку природных способностей, требуемых для успехов в оной, или потому, что совершенно не радел при наклонностях к чему-либо иному.

**2-я степень** *(успехи посредственные)*

Ученик знает некоторые отрывки из преподанной науки, но и те присвоил себе одной памятью. Он не проник в ее основание и в связь частей, составляющих полное целое. Посредственность сия, может быть, происходит от некоторой слабости природных способностей, особливо от слабости того самомышления, которого он не мог заменить трудом и постоянным упражнением.

Отличные дарования при легкомыслии и празднолюбии влекут за собою те же последствия.

**3-я степень** *(успехи удовлетворительные)*

Ученик знает науку в том виде, как она была ему преподана; он постигает даже отношение всех частей к целому в изложенном ему порядке, но он ограничивается книгой или словами учителя, приходит в замешательство от соприкосновения вопросов, предлагаемых на тот конец, чтобы он сблизил между собой отдаленнейшие точки; даже выученное применяет он не иначе, как с трудом и напряжением.

На сей степени останавливаются одаренные гораздо более памятью, нежели самомышлением, но они прилежанием своим доказывают любовь к науке.

**4-я степень** *(успехи хорошие)*

Ученик отчетливо знает преподанное учение; он умеет изъяснить все части из начал, постигает взаимную связь и легко применяет усвоенные истины к обыкновенным случаям. Тут действующий разум ученика не уступает памяти, и он почитает невозможным выучить что-либо не понимая. Один недостаток прилежания и упражнения препятствует такому ученику подняться выше.

С другой стороны, и то правда, что самомышление в каждом человеке имеет известную степень силы, за которую черту при всех напряжениях перейти невозможно.

**5-я степень** *(успехи отличные)*

Ученик владеет наукой; весьма ясно и определенно отвечает на вопросы, легко сравнивает различные части, сближает самые отдаленные точки учения, разбирает новые и сложные предлагаемые ему случаи, знает слабые стороны учения, места, где сомневаться, и что можно возразить против теории. Все сие показывает, что ученик сделал преподанную науку неотъемлемым своим достоянием; что уроки послужили ему только полем для упражнений самостоятельности, и что при помощи книг, к той науке относящихся, распространило познания его далее, нежели позволяло нередко одностороннее воззрение учителя на вещи.

Только необыкновенный ум, при помощи хорошей памяти, в соединении с пламенной любовью к наукам, а следовательно, и с неутолимым прилежанием может подняться на такую высоту в области знания.

**«Исторический очерк**

**Николаевской Военной Академии**

**Генерального штаба».**

**Составитель - Генерального штаба**

**генерал-майор Н.П. Глиноецкий.**

**Спасибо за внимание!**

Официальный сайт факультета педагогического образования МГУ:   
[www.fpo.msu.ru](http://www.fpo.msu.ru)

Программы профессиональной переподготовки ФПО <http://www.fpo.msu.ru/index.php/obrazovatelnye-programmy-dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie/ob-obuchenii>

Повышение квалификации на ФПО <http://www.fpo.msu.ru/index.php/obrazovatelnye-programmy-dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie/povyshenie-kvalifikatsii>

Стажировки на ФПО <http://www.fpo.msu.ru/index.php/obrazovatelnye-programmy-dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie/stazhirovki>

Общеобразовательная программа «Семейная педагогика» <http://www.fpo.msu.ru/index.php/obrazovatelnye-programmy-dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie/semejnaya-pedagogika>

Электронная почта ФПО: [fpo.mgu@mail.ru](mailto:fpo.mgu@mail.ru)

**Ждем вас в стенах**

**Московского университета!**



[**http://teacher.msu.ru**](http://teacher.msu.ru)[**http://mosmetod.ru**](http://mosmetod.ru)



**Дополнительное образование в МГУ**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  | [www.msu.ru/dopobr](http://www.msu.ru/dopobr) |  | [facebook.com/dopobr.msu](http://www.facebook.com/dopobr.msu) |
|  |  | [dopobr@rector.msu.ru](mailto:dopobr@rector.msu.ru) |  | [vk.com/dopobr\_msu](http://www.vk.com/dopobr.msu) |

1. Цит. по: Глиноецкий Н.П. Положение для постоянного определения или оценки успехов в науках // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2002. № 1. С. 119-120. [↑](#footnote-ref-1)