Министерство образования и науки Российской Федерации
Российская академия образования
ФГАОУ «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Кафедра педагогики высшей школы

ИБРАГИМОВ Г.И.

Проблема закономерностей и принципов обучения в отечественной педагогике

Казань 2018

УДК 378
ББК 74.58
И 15

Рецензенты:
Осипов П.Н., доктор педагогических наук, профессор,ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»;
Габдулхаков В.Ф., доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Ибрагимов Г.И. Проблема закономерностей и принципов обучения в отечественной педагогике: монография /Г.И. Ибрагимов. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2018. – 68 с.
ISBN

В монографии раскрыты состояние и развитие дидактического знания о закономерностях и принципах обучения в отечественной педагогике и дидактике (с середины 50-х годов XX века по настоящее время). Рассматриваются законы профессиональной педагогики, закономерности и принципы обучения в высшей школе. Показано, что законы педагогики объективно должны преломляться и проявляться в закономерностях процесса обучения, на основе которых, в свою очередь, определяются принципы обучения.

Работа предназначена для преподавателей образовательных организаций высшего образования, научных работников, аспирантов, магистров, бакалавров, а также всех, интересующихся фундаментальными вопросами педагогики.

ISBN

С Ибрагимов Г.И., 2018-01-17
Оформление РИЦ «Школа», 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

1. Проблема закономерностей и принципов обучения в педагогике школы.
2. Законы профессиональной педагогики.
3. Закономерности обучения в высшей школе.
4. Системное обоснование законов педагогики, закономерностей и принципов обучения.

Заключение

Литература

ВВЕДЕНИЕ

Известно, что в своей деятельности исследователи и практики редко прибегают к целенаправленному использованию выявленных в педагогике закономерностей и принципов обучения. И без такого знания нередко оказывается возможным проектировать и реализовывать процесс обучения и добиваться при этом неплохих результатов. В связи с этим возникает вопрос: востребовано ли теорией и практикой обучения знание о закономерностях и принципах обучения?

Мы считаем, что проблема законов и закономерностей обучения не только востребована, но и начинает выдвигаться на передний план по нескольким причинам. Одна из них – пройден уже достаточно большой период реформ и модернизаций (начиная с 90-х годов прошлого века), накоплен определенный опыт в практике образования, который требует осмысления и обобщения. Другая причина – за отмеченный период наработан и большой теоретический багаж педагогических знаний, характеризующийся тем, что современная педагогика наводнена большим количеством новых понятий, терминов, принципов, форм, методов, средств и технологий обучения и воспитания; в ней накоплено огромное число концепций, моделей, гипотез, теорий, подходов и т.д. Этот массив научных данных требует также осмысления, выделения главного, отсеивания второстепенного и т.д. Актуальность проблемы законов и закономерностей обучения возрастает также благодаря фактору информатизации общества и образования, внедрению дистанционного обучения. Дело в том, что дистанционное обучение, в силу его специфики и опосредованного взаимодействия педагога и обучающегося посредством информационно-компьютерных технологий, предполагает тщательное проектирование процесса обучения в соответствии с логикой освоения учебного предмета, с одной стороны, и логикой самостоятельной работы обучающегося над усвоением учебного материала – с другой стороны. Если в условиях традиционного обучения преподаватель имеет возможность, в зависимости от реальной ситуации, оперативно вносить необходимые коррективы в план учебного занятия и для этого он опирается чаще всего на свой личный опыт, то в условиях дистанционного обучения такой возможности нет. Именно поэтому необходимо детальное описание предполагаемой учебной деятельности обучающегося, которое, в свою очередь, требует знания о законах и закономерностях обучения.

Исследование проблемы закономерностей обучения - одна из сложных методологических задач педагогической науки. Установление закономерно-

стей позволяет раскрыть сущность, наиболее общее и устойчивое в дидактических системах и процессах, межнаучные связи и взаимодействия, проектировать пути совершенствования педагогической практики, осуществлять обоснованное управление познавательной деятельностью обучаемых. Решение проблемы законов и закономерностей обучения имеет также важное значение и для дальнейшего развития педагогики и дидактики, повышения уровня доказательности предлагаемых наукой рекомендаций.

Задача данной работы – выявить состояние вопроса о закономерностях и принципах обучения, определить на основе анализа учебных и научных изданий в области общей и профессиональной педагогики состав, содержание, типологию выделяемых исследователями закономерностей и принципов обучения. Структура работы построена таким образом, что в первом параграфе раскрывается состояние и развитие научных представлений об общих закономерностях и принципах обучения в отечественной педагогике и дидактике в период с середины XX века по настоящее время. Второй и третей параграфы посвящены анализу законов профессиональной педагогики и закономерностей обучения в высшей школе. В четвертом параграфе раскрывается вопрос о взаимосвязи законов педагогики, закономерностей и принципов обучения. Показано, что законы педагогики объективно должны преломляться и проявляться в закономерностях процесса обучения, на основе которых, в свою очередь, определяются принципы обучения. Таким образом, выстраивается цепочка: законы педагогики – закономерности обучения – принципы обучения.

1. Проблема закономерностей и принципов обучения в отечественной педагогике и дидактике (конец 50-х гг. XX века – начало XX1 века).

Задача данного параграфа – выявить состояние и тенденции развития научных знаний о структуре и содержании закономерностей обучения в отечественном дидактике, начиная с середины прошлого века и по настоящее время. Для ее решения нами были изучены учебники по педагогике и учебные издания (учебники и учебные пособия) по дидактике на предмет отражения в них состава и структуры законов и закономерностей обучения. Отбор учебников производился по двум критериям: наличие рекомендации федерального органа управления образованием к использованию в практике учебных заведений; отражение основных этапов развития отечественного образования с середины прошлого века (таковыми являлись: конец 50-х годов прошлого века (реформа школы 1958 года), середина 1980-х годов (начало перестройки), после 2000 года (модернизация образования)). С учетом этого мы остановились на следующих учебниках: Педагогика. Под ред. И.А. Каирова. М.,1956; Педагогика. Под ред. Ю.К. Бабанского. М.,1984; Педагогика (автор Харламов И.Ф., М.,1990), Подласый И.П. Педагогика, М.,2000; Педагогика. Под ред. П.И.Пидкасистого, М., 2004; Педагогика. Под ред. Л.П. Сластенина, М.,2007 [4 – 9]. Обратимся к выявленным результатам и их анализу.

В структуре учебника *Педагогика. Под ред. И.А.Каирова и др.* [19] представлено шестнадцать глав, в которых последовательно раскрываются различные аспекты и компоненты педагогики. Дидактическим вопросам посвящено четыре главы (25% от общего объема), восемь глав (50%) раскрывают вопросы воспитания и остальные четыре главы посвящены общим проблемам и вопросам управления и руководства школой. Как видим, явный приоритет вопросам воспитания, что не случайно, учитывая конкретно-исторический контекст того времени. Главы, посвященные дидактике, отражают проблемы содержания общего и политехнического образования в советской школе, процесса обучения, методов обучения и форм организации учебной работы в школе. Вопрос о закономерностях обучения (также, как и закономерностях воспитания) специально не ставился.

В учебнике *«Педагогика» под ред. Ю.К. Бабанского* [21] уже четко выделяются четыре раздела педагогики: общие основы педагогики; дидактика; теория воспитания; школоведение. В двух разделах самостоятельные параграфы раскрывают вопросы закономерностей педагогического процесса (раздел - общие основы педагогики) и закономерностей обучения (раздел – ди-

дактика). Отметим, что наряду с этим есть отдельная глава, раскрывающая вопрос о принципах обучения.

Анализируя состояние вопроса о закономерных связях обучения, Ю.К.Бабанский приводит ряд законов и закономерностей, которые имели место в работах, опубликованных до выхода анализируемого учебника («Дидактика средней школы», М., 1975, «Педагогика» под ред. Г.Нойнера, М., 1978, «Процесс обучения и его закономерности», И.Я.Лернер, М., 1980) и делает вывод о том, что им всем свойственны два общих недостатка: 1) отсутствие оснований, которые лежат в основе закономерностей; 2) отсутствие доказательства их относительной целостности [21, с.155].

Что же предлагал Ю.К. Бабанский в качестве основания для выделения закономерностей обучения? Он полагал, что ведущим методологическим основанием для изучения закономерностей обучения является диалектико-материалистический «системно-структурный подход, позволяющий последовательно и целостно изучить закономерные связи между процессом обучения и внешними по отношению к нему общественными системами и условиями, затем рассмотреть связи между входящими в обучение процессами преподавания и учения и, наконец, связи между отдельными компонентами самого учебного процесса – задачами, содержанием, методами, формами и др.» [21, с.156]. В соответствии с этим обоснованно выделялись четыре группы закономерностей обучения.

Первая группа – это закономерные связи между процессом обучения и социально-общественными процессами и потребностями; между процессом обучения и целостным педагогическим процессом как единством процессов обучения, воспитания и развития («процесс обучения закономерно обусловлен более широкими социально-общественными процессами и потребностями социалистического общества, в частности потребностью социалистического общества во всесторонне, гармонически развитой личности, способной активно участвовать в производственном, научном, социальном и культурном процессах»; «процесс обучения закономерно связан с процессами образования, воспитания и развития, входящими в целостный педагогический процесс»). Из этих двух закономерностей вытекают *принципы:* направленности обучения на решение во взаимосвязи задач образования, коммунистического воспитания и общего развития личности; связи обучения с жизнью, с практикой коммунистического строительства; научности.

Вторая группа отражает связи между процессом обучения и условиями обучения («процесс обучения закономерно зависит от реальных учебных возможностей обучаемых»; «процесс обучения закономерно зависит от внешних условий, в которых он протекает»). Из этих закономерно-

стей вытекают *принципы: доступности, создания необходимых условий для обучения.*

Третья группа отражает связи между входящими в обучение процессами преподавания и учения: процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения. Из этой закономерности вытекает *принцип сознательности и активности обучаемых при руководящей роли педагога.*

Четвертая группа отражает связи между отдельными компонентами самого процесса обучения – задачами, содержанием, методами, формами, результатами обучения (содержание обучения закономерно зависит от его задач, отражающих в себе потребности общества, уровень и логику развития науки, реальные учебные возможности и внешние условия для обучения; методы и средства стимулирования, организации и контроля учебной деятельности закономерно зависят от задач и содержания обучения; формы организации обучения закономерно зависят от задач, содержания и методов обучения; взаимосвязь всех компонентов учебного процесса при соответствующих условиях закономерно обеспечивает прочные, осознанные и действенные результаты обучения). Эти закономерности отражаются в *принципах:* направленности обучения на всестороннее развитие личности; связь обучения с жизнью; научности; доступности; систематичности и последовательности обучения; наглядности и сочетания различных методов обучения в зависимости от задач и содержания обучения; сочетания различных форм обучения (общеклассных, групповых и индивидуальных, урочных и внеурочных) в зависимости от задач, содержания и методов обучения; прочности, осознанности и действенности результатов обучения [21, с.156].

Для наглядности представим вышеизложенное в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязь закономерностей и принципов обучения (по Ю.К.Бабанскому)

№	Закономерности обучения	Принципы обучения
1.	Процесс обучения (как и педагогический процесс в целом) закономерно обусловлен более широкими социально-общественными процессами и потребностями социалистического	1. Направленности обучения на решение во

	общества, в частности потребностью социалистического общества во всесторонне, гармонически развитой личности, способной активно участвовать в производственном, научном, социальном и культурном процессах.	взаимосвязи задач образования, коммунистического воспитания и общего развития личности; 2. Связи обучения с жизнью, с практикой коммунистического строительства; 3. Научности
2.	Процесс обучения закономерно связан с процессами образования, воспитания и развития, входящими в целостный педагогический процесс.	Те же, что и выше
3.	Процесс обучения закономерно зависит от реальных учебных возможностей обучаемых.	4. Доступности
4.	Процесс обучения закономерно зависит от внешних условий, в которых он протекает.	5. Создания необходимых условий для обучения.
5.	Процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения.	6. Сознательности и активности обучаемых при руководящей роли педагога.
6.	Содержание обучения закономерно зависит от его задач, отражающих в себе потребности общества, уровень и логику развития науки, реальные учебные возможности и внешние условия для обучения.	7.Направленности обучения на всестороннее развитие личности; связь обучения с жизнью; научности; доступности; систематичности и последовательности обучения
7.	Методы и средства стимулирования, организации и	8. Наглядности 9. Сочетания различных методов обучения

	контроля учебной деятельности закономерно зависят от задач и содержания обучения.	в зависимости от задач и содержания обучения.
8.	Формы организации обучения закономерно зависят от задач, содержания и методов обучения.	10.Сочетания различных форм обучения (общеклассных, групповых и индивидуальных, урочных и внеурочных) в зависимости от задач, содержания и методов обучения.
9.	Взаимосвязь всех компонентов учебного процесса при соответствующих условиях закономерно обеспечивает прочные, осознанные и действенные результаты обучения.	11.Прочности, осознанности и действенности результатов обучения.

Как видим, Ю.К. Бабанский построил целостную систему закономерностей обучения, которая, в соответствии с требованиями системно-структурного подхода, отражала внешние и внутренние связи процесса обучения, с одной стороны, а с другой – служила основой для выведения принципов обучения. Таким образом, в единстве реализовывались две основные функции дидактики – научно-теоретическая (познание сущности основных связей процесса обучения) и конструктивно-техническая (разработка нормативных требований к процессу обучения).

Вместе с тем возникает вопрос относительно формулировок закономерностей. В самом деле, по определению та или иная закономерность обучения должна являться основой для организации обучения, своего рода ориентиром формирования требований к процессу обучения. Но могут ли приведенные выше закономерности обучения являться таковыми? О чем говорит, например, такая закономерность, как: «процессы преподавания и учения закономерно взаимосвязаны в целостном процессе обучения»? Важно зафиксировать не просто наличие связи, но и обозначить содержание, вид, характер этой взаимосвязи. В педагогическом процессе имеют место различные виды связей: информационные, организационно-деятельностные, коммуникативные, связи управления и самоуправления, причинно-следственные, генетические, функциональные. Выявление и указание на эти виды связей сделало бы дидактические закономерности, как представляется, более конкретными, чтобы их можно было использовать при разработке и проектировании процесса обучения.

Обратимся далее к *учебнику по педагогике И.Ф. Харламова* [29], в котором отдельная глава в разделе «Дидактика» посвящена вопросу «Закономерности и принципы обучения». Автор исходит из того, что поскольку обучение является частью воспитания (в широком смысле), постольку в обучении действуют общие закономерности воспитания. Вместе с тем, будучи специфическим видом деятельности, ориентированным на формирование у обучающихся системы знаний, умений, навыков, духовно-нравственной культуры, обучение подчиняется и специфическим закономерностям. Таким образом, И.Ф. Харламов выделяет две группы закономерностей обучения: общие и специфические закономерности.

К общим закономерностям обучения относятся: 1) направленность обучения на решение задач всестороннего и гармоничного развития личности; 2) деятельностный характер обучения; 3) единство потребностно-мотивационной сферы и учебно-познавательной активности обучающихся; 4) проявление уважения и требовательности к учащимся, укрепление их личного достоинства в процессе обучения; 5) обеспечение радости успехов в овладении знаниями; 6) раскрытие способностей и творческих задатков учащихся и опора на их положительные свойства и качества в процессе обучения; 7) учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения; 8) повышение влияния коллектива на улучшение качества учебной работы; 9) согласованность и единство педагогических усилий школы, семьи и общественности в стимулировании учебно-познавательной активности учащихся. Как видим, выделено девять общих закономерностей обучения.

Следует подчеркнуть, что И.Ф.Харламов дает убедительное обоснование каждой из выдвигаемых общих закономерностей обучения. Например, обосновывая закономерность единства потребностно-мотивационной сферы и учебно-познавательной активности обучающихся, он обращается к идеям, выдвинутым С.Л. Рубинштейном, Г.С. Батищевым. В частности, акцентируется внимание на выводе С.Л.Рубинштейна о том, что «все в развитии формирующейся личности так или иначе внешне обусловлено, но ничто в ее развитии невыводимо непосредственно из внешних условий. Внешнее формирует личность, только проходя через ее внутреннюю сферу, только опосредствуясь ее активностью и реализуясь в ней» [цит. по 29, с. 89]. Точно также, обосновывая закономерность «обеспечение радости успехов в овладении знаниями», автор опирается на психологическую идею о роли опережающего отражения действительности в поведении и развитии личности (П.К.Анохин). Согласно этой идее, всякая деятельность человека, ее цели, способы и результаты заранее программируются в его сознании, направляют и стимулируют эту деятельность. Если эти цели и результаты достигаются –

личность переживает внутреннее удовлетворение, радость успехов. В противном случае личность испытывает внутреннее беспокойство, чувство неудовлетворенности и психического напряжения [29, с. 92-93].

Отдавая должное И.Ф. Харламову в обосновании общих закономерностей обучения, вместе с тем нельзя не обратить внимание на тот факт, что остался открытым вопрос обоснования состава выделенных закономерностей: почему их девять, а не пять, или пятнадцать, например? На каком основании выделен предлагаемый состав общих закономерностей обучения?

Говоря о специфических закономерностях обучения И.Ф. Харламов выделяет следующие восемь: научность и мировоззренческая направленность обучения; проблемность обучения; наглядность обучения; активность и сознательность учащихся в процессе обучения; доступность обучения; систематичность и последовательность обучения; прочность обучения и его цикличность; единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения. Надо отметить, что И.Ф. Харламов подводит обоснование под каждую из этих восьми закономерностей обучения. Так, например, первая закономерность - *научность и мировоззренческая направленность* обучения, обусловлена «тем общим дидактическим требованием, согласно которому содержание образования в школе должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность». Вторая закономерность – *проблемность* обучения - обусловлена сущностью и характером учебно-познавательной деятельности… только при условии, если учащийся сталкивается с проблемами, вопросами и задачами, которые ему нужно разрешить, он включается в познавательный процесс, проявляет мыслительную активность. В основе третьей закономерности (наглядность обучения) лежат особенности процесса познания, который протекает более успешно, с большим интересом к познаваемому, если познание осуществляется, опираясь на непосредственное наблюдение, если включаются в этот процесс разные органы чувств, учитываются особенности развития мышления – от конкретного к абстрактному [29, с.182-183].

Как видим, первая закономерность обусловлена требованием к содержанию образования, вторая – сущностью учебной деятельности обучающихся; третья – спецификой процесса познания. Остальные закономерности обучения обосновываются аналогичным образом. Однако отметим при этом, что автор не дает обоснования всей совокупности специфических закономерностей обучения. Поэтому неясно, почему выделены именно эти закономерности. Кроме того, возникают вопросы и применительно к отдельным закономерностям обучения. Например, первую специфическую закономерность автор обосновывает ссылкой на общее требование к содержанию образования,

то есть по сути ссылкой на принцип отбора содержания образования. Но корректно ли так считать? Ведь принцип обучения является нормативным знанием, в основе которого лежит, как правило, сущностное знание, к которому относится в том числе и знание о закономерностях обучения. Кроме того, возникает вопрос о взаимосвязи общих и специфических принципов обучения.

Вместе с тем, И.Ф. Харламов очень четко говорит о взаимосвязи закономерностей и принципов обучения: каждая выделенная закономерность на уровне практической педагогической деятельности выступает как принцип обучения. Поэтому сколько закономерностей обучения, столько и принципов.

Итак, можно отметить, что к началу 90-х годов прошлого века в отечественной педагогике наметились два основных подхода к выделению закономерностей обучения. Один подход связан с именем Ю.К. Бабанского. Его суть в том, что опираясь на требования системно-структурного подхода им предложена система из девяти закономерностей обучения, из которых выведены одиннадцать принципов обучения. Преимущества этого подхода заключались в том, что: а) в основание системы закономерностей обучения положена четкая и ясная методология системно-структурного подхода; б) процесс обучения рассмотрен на нескольких уровнях: общего, особенного и конкретного; в) система закономерностей отражала внешние и внутренние связи процесса обучения.

Второй подход был представлен И.Ф. Харламовым и отличался тем, что выделялись две группы закономерностей обучения – общие и специфические. В их основе лежало представление о том, что обучение является частью воспитания (в широком смысле).

В начале 2000-х годов одним из распространенных был *учебник педагогики И.П. Подласого* [23]. Автор исходит из того, что «закономерность отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи. Строго зафиксированные закономерности являются законами. Закономерности определяются как научные законы только в том случае, когда; 1) четко зафиксированы объекты, между которыми устанавливается связь; 2) исследованы вид, форма и характер этой связи; 3) установлены пределы действия (проявления) связи» [23, с.419].

Констатировав, что исследования последних нескольких лет мало чем отличаются от общей картины изучения закономерностей в прошлом, И.П. Подласый предложил систематизацию закономерностей обучения. Логической основой систематизации является модель обучения, где процесс обуче-

ния рассматривается как система, компонентами которой являются различные стороны (аспекты, характеристики и пр.) целостного процесса. Таких компонентов процесса обучения он выделяет шесть: дидактический, психологический, кибернетический, организационный, социологический, гносеологический [23, с.426]. С учетом этого все закономерности обучения делятся на общие и частные (конкретные). Общие закономерности охватывают весь процесс обучения, все его компоненты, а частные – только отдельные аспекты.

Соответственно выделены следующие *общие закономерности обучения*.

1. Закономерность цели обучения. Цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики.

2. Закономерность содержания обучения. Содержание обучения (образования) зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей школьников; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.

3. Закономерность качества обучения. Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от: а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; б) характера и объема изучаемого материала; в) организационно-педагогического воздействия обучающих; г) обучаемости учащихся; д) времени обучения.

4. Закономерность методов обучения. Эффективность дидактических методов зависит от: а) знаний и навыков в применении методов; б) цели обучения; в) содержания обучения; г) возраста учащихся; д) учебных возможностей (обучаемости) учащихся; е) материально-технического обеспечения; ж) организации учебного процесса.

5. Закономерность управления обучением. Продуктивность обучения зависит от: а) интенсивности обратных связей в системе обучения; б) обоснованности корректирующих воздействий.

6. Закономерность стимулирования обучения. Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов) обучения; б) внешних (общественных, экономических, педагогических) стимулов.

Как видим, выделяется 22 общие закономерности обучения, каждая из которых связана с тем или иным важным фактором, в числе которых: цели обучения, содержание обучения, качество обучения, методы обучения, управление обучением, стимулирование обучения.

По поводу этих общих закономерностей обучения отметим следующее. Во-первых, не ясно, почему автор называет их общими закономерностями обучения, если они, как видно из текста, выражают связи, касающиеся только одного из элементов обучения цели, содержания, методов обучения и др. Во-вторых, почему отсутствуют закономерности, раскрывающие связи таких структурных элементов обучения, как формы организации обучения, средства обучения. Кроме того, не ясно, чем обусловлен выбор представленных шести групп общих закономерностей обучения, в частности, почему в один ряд поставлены закономерности целей, содержания и закономерности качества обучения?

Конкретные закономерности обучения отражают сущностные связи, характерные для отдельных аспектов процесса обучения, в соответствии с которыми выделяются следующие шесть групп:

- *дидактические* (результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны продолжительности обучения; продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна количеству изучаемого материала или объему требуемых действий; продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений (в известных пределах) обратно пропорциональна трудности и сложности изучаемого учебного материала, формируемых действий; результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямо пропорциональной зависимости от осознания целей обучения обучаемыми; результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны значимости для учащихся усваиваемого содержания; результаты обучения зависят от способа включения учащихся в учебную деятельность (Л.В. Занков); результаты обучения зависят от применяемых методов; результаты обучения зависят от применяемых средств; продуктивность усвоения заданного объема знаний, умений зависит от характера созданной учителем учебной ситуации; результаты обучения зависят от способа расчленения учебного материала на подлежащие усвоению части; результаты обучения находятся в прямой пропорциональной зависимости от мастерства (квалификации, профессионализма) преподавателя; обучение путем «делания» в 6—7 раз продуктивнее обучения путем «слушания»);

- *гносеологические* (результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны умению учащихся учиться; продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна объему учебной (познавательной) деятельности учащихся; продуктивность усвоения знаний, умений (в известных пределах) прямо пропорциональна объему практического применения знаний, умений; умственное развитие учащихся прямо пропорционально усвоению объема взаимосвязанных знаний, умений, опыта творче-

ской деятельности (И.Я. Лернер); результаты обучения зависят от умения включать изучаемый предмет в те связи, носителем которых является изучаемое качество объекта; результаты обучения зависят от регулярности и систематичности выполнения учащимися домашних заданий; продуктивность усвоения знаний, умений находится в прямой пропорциональной зависимости от потребности учиться; продуктивность творческого мышления учащихся улучшается при использовании увеличенных шагов обучения, а результативность вербального запоминания знаний (в известных пределах) улучшается при использовании уменьшенных порций материала; продуктивность усвоения зависит от уровня проблемности обучения, от интенсивности включения учащихся в разрешение посильных и значимых для них учебных проблем);

- *психологические* (продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интересу обучаемых к учебной деятельности; продуктивность обучения, (в известных пределах) прямо пропорциональна учебным возможностям учащихся; продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна количеству тренировочных упражнений; продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна интенсивности тренировки; продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню познавательной активности учащихся; продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна уровню и стойкости внимания учащихся; результаты усвоения конкретного учебного материала зависят от способности учащихся к овладению конкретными знаниями, умениями, от индивидуальных склонностей обучаемых; продуктивность обучения зависит от уровня, силы, интенсивности и особенностей мышления обучаемых; продуктивность обучения (в известных пределах) зависит от уровня развития памяти; обученность прямо пропорциональна обучаемости; продуктивность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна работоспособности обучаемых; в подростковом возрасте школьная успеваемость ухудшается: в одиннадцать — пятнадцать лет она в среднем на 25% ниже, чем в возрасте шести — десяти и шестнадцати-семнадцати лет; Закон Йоста. Из двух ассоциаций одинаковой силы, из которых одна более старая, чем другая, при последующем повторении лучше будет актуализироваться старая ассоциация; Закон Йоста. При прочих равных условиях для достижения критерия усвоения требуется меньше проб при заучивании материала методом распределенного научения, чем методом концентрированного научения; прочность запоминания изученного материала зависит от способа воспроизведения этого материала (Е.Р. Хилгард); продуктивность деятельности зависит от уровня сформированности навыков и уме-

ний; количество повторений оказывает сильное влияние на продуктивность обучения (фон Кубе); процент сохранения заученного учебного материала обратно пропорционален объему этого материала (Г.Эббингауз); при прочих равных условиях эффективность распределенного заучивания материала выше эффективности концентрированного заучивания (И. Каин, Р. Уилли));

- *кибернетические* (эффективность обучения (в известных пределах) прямо пропорциональна частоте и объему обратной связи; качество знаний зависит от эффективности контроля. Частота контроля есть функция от продолжительности обучения:

$$P = \frac{N}{0{,}981 \times S \times a}$$

где N — число наблюдаемых оценок, a — число учащихся, подвергнутых инспектированию, S — число уроков по учебному плану за инспектируемый период (Г.В. Воробьев); качество обучения прямо пропорционально качеству управления учебным процессом; эффективность управления находится в прямой пропорциональной зависимости от количества и качества управляющей информации, состояний и возможностей учащихся, воспринимающих и перерабатывающих управляющие воздействия; продуктивность обучения повышается, если модель действия, которое необходимо выполнить, — «программа движений» и ее результаты — «программа цели» опережают в мозгу саму деятельность (П.К. Анохин));

- *социологические* (развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или непрямом общении; продуктивность обучения зависит от объема и интенсивности познавательных контактов; эффективность обучения зависит от уровня «интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения; эффективность обучения повышается в условиях познавательной напряженности, вызванной соревнованием; престиж учащегося в классе зависит от: а) позиции, которую он занимает; б) роли, которую он исполняет; в) академических успехов и достижений; г) индивидуальных качеств; эффективность обучения зависит от качества общения учителя с учащимися; дидактогения (грубое отношение учителя к обучаемым) ведет к снижению эффективности обучения класса в целом, каждого учащегося в отдельности);

- *организационные* (эффективность обучения зависит от организации. Лишь такая организация обучения является хорошей, которая развивает у учащихся потребность учиться, формирует познавательные интересы, приносит удовлетворение, стимулирует познавательную активность; результаты обучения (в известных пределах) прямо пропорциональны отношению учащихся к учебному труду, своим учебным обязанностям; результаты обучения

(в известных пределах) прямо пропорциональны работоспособности учащихся; результаты обучения зависят от работоспособности учителя; между наполняемостью класса (а), средним объемом контроля поточной успеваемости в расчете на одного ученик» *(Ь)* и среднегрупповой успеваемостью класса (с) существует зависимость *Ус* < *Уа* < *Уb* (Г.В. Воробьев); умственное утомление приводит к торможению органов чувств: четыре часа учебных занятий снижают порог чувствительности анализаторов более чем в 2 раза (Вагер, Блажек); умственная работоспособность детей зависит от состояния здоровья, режима умственной деятельности, пола, возраста, времени года, дня недели, времени суток (М.В. Антропова и др.); активность умственной деятельности учащихся зависит от расписания учебных занятий, места в нем уроков физического воспитания и труда (М.В. Антропова и др.); продуктивность обучения зависит от уровня организации педагогического труда) [23, с.277-283).

Как видим, И.П. Подласый выделяет 61 конкретную закономерность обучения. Если сюда добавить приведенные выше 22 общие закономерности обучения, то получим всего 83 закономерности обучения. Положительной стороной предлагаемых автором закономерностей обучения является тот факт, что они в той или иной мере отражают вид и характер связей, их направленность. Например, дидактическая закономерность «результаты обучения (в известных пределах) находятся в прямо пропорциональной зависимости от осознания целей обучения обучаемыми», указывает на то, что чем выше степень осознания учащимися целей обучения, тем выше его результаты.

Что касается принципов обучения, то автор, хотя и отмечает, что они должны соответствовать общим целям и закономерностям обучения, однако, раскрывая состав дидактических принципов, он фактически включает в него традиционные, общепризнанные принципы обучения. Их всего семь: сознательности и активности; наглядности; систематичности и последовательности; прочности; научности; доступности; связи теории с практикой. Отсюда следует вывод о том, что эти принципы возможно и связаны с десятками вышеназванных закономерностей обучения, но эта связь не видна из авторского изложения.

На этом же этапе развития педагогики распространенным являлся *учебник педагогики под ред. П.И.Пидкасистого* [22]. П.И. Пидкасистый также подчеркивал, что, несмотря на значительное количество законов и закономерностей, сформулированных в дидактических работах, они, однако, не представляют строгую систему, потому что: а) некоторые из них выражают не внутренние, а внешние связи процесса обучения; б) связи носят не устой-

чивый, а вариативный характер и в) отражают порой не функционирование и развитие, а только структуру процесса обучения. Если в 80-х годах Ю.К. Бабанский акцентировал внимание на отсутствии обоснованности и целостности закономерностей, то П.И. Пидкасистый говорит об отсутствии системности.

П.И. Пидкасистый дает определение понятию закономерности обучения: «Закономерности обучения, рассматриваемые как выражение действия законов в конкретных условиях, это объективные, существенные, устойчивые, повторяющиеся связи между составными частями, компонентами процесса обучения» [22, с.214]. Обратим внимание на два момента.

Первый – это то, что автор различает понятия закон и закономерности обучения. Закономерности – выражение действия законов в конкретных условиях. Получается, что законы действуют всегда и везде, а закономерности – это их выражение в конкретных условиях. Однако поскольку в реальном процессе обучения всегда будут иметь место условия, различающиеся по степени выраженности тех или иных конкретных факторов, постольку и закономерностей может быть столько, сколько этих конкретных условий?!

Второй момент, на который следует обратить внимание – П.И. Пидкасистый отмечает, что закономерности обучения – это устойчивые связи между компонентами, составными частями процесса обучения, то есть это есть не что иное, как внутренние закономерности обучения.

Важно акцентировать внимание еще на одной мысли – о характере закономерностей процесса обучения: «Особенность понятия «закономерности» в дидактике состоит в том, что эти связи, зависимости компонентов процесса обучения носят преимущественно *вероятностно-статистический характер*. Часть из них действует всегда, независимо от действий участников и условий процесса, например: цель и содержание обучения зависят от требований общества к уровню образования личности**.** Большая же *часть закономерностей проявляется как тенденция*, то есть не в каждом отдельном случае, а в статистическом ряду, в некотором множестве случаев. Это характерно для всех общественных процессов, также и для процесса обучения, поскольку он зависит от множества факторов: сознательной деятельности учителя и учеников, культурных, материальных условий и пр.» [22, с. 215].

Представляет интерес и вывод автора о методологии выявления закономерностей обучения, где он выделяет два пути – опытный и на основе теоретического знания. Многие закономерности обучения обнаруживаются эмпирическим путем, и, таким образом, обучение может строиться на основе опыта. Однако построение эффективных систем обучения, усложнение процесса обучения с включением новых дидактических средств, требует теоре-

тического знания о законах, по которым протекает процесс обучения.

Говоря о систематизации закономерностей обучения, выделяются две группы – *внешние и внутренние* закономерности. Внешние закономерности характеризуют зависимость обучения от общественных процессов и условий: социально-экономической, политической ситуации, уровня культуры, потребностей общества в определенном типе личности и уровня образования. К внутренним закономерностям процесса обучения относятся связи между его компонентами: между целями, содержанием, методами, средствами, формами.

Внутренних закономерностей процесса обучения, отмечает П.И. Пидкасистый, установлено довольно много, большая часть из них действует при создании обязательных условий. Он указывает на некоторые из них: обучающая деятельность преподавателя преимущественно имеет воспитывающий характер; есть зависимость между взаимодействием учителя и ученика и результатами обучения; прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и в новый материал; развитие умственных умений и навыков учащихся зависит от применения поисковых методов, проблемного обучения и других активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств; формирование понятий в сознании обучаемых может состояться в том случае, если будет организована специальная познавательная деятельность по выделению существенных признаков явлений, объектов, процессов.

Отметим еще один важный вклад П.И. Пидкасистого в анализируемую проблему. Он одним из первых ясно сформулировал соотношение близких понятий - «закон», «закономерность», «принцип», «правило», которое следует рассматривать в логической последовательности: закон — закономерность — принцип — правило» [22, с.218].

Теперь обратимся к анализу учебника *«Педагогика и психология»* [25], авторами которого являются *В.А.Сластенин, В.П. Каширин*. В структуре учебника вопросам закономерностей педагогического процесса и закономерностей обучения посвящено два параграфа. В первом параграфе автор (В.А.Сластенин), опираясь на утверждение А.С.Макаренко о том, что педагогика это самая диалектическая наука, показывает, как преломляются в педагогике основные философские закономерности диалектики и категории (мера, явление и сущность, количество и качество и др.). В.А.Сластенин выделяет *основной* закон педагогического процесса – обязательное присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений и *специфические* законы, проявляющиеся как *педагогические закономерности.* К

ним отнесены: обусловленность содержания, форм и методов педагогической деятельности уровнем развития производительных сил общества и соответствующих им производственных отношений и надстройки; уровень образования определяется не только требованиями производства, но и интересами господствующих в обществе, направляющих политику и идеологию социальных слоев; эффективность педагогического процесса закономерно зависит от тех условий, в которых он протекает (материальных, гигиенических, морально-психологических и др.); результаты обучения и воспитания зависят от характера деятельности, в которую на том или ином этапе своего развития включается воспитанник; содержание, формы и методы педагогического процесса должны соответствовать возрастным особенностям и возможностям воспитанников [25, с.210].

Кроме специфических закономерностей (которые, как это видно из контекста, являются связями между целостным педагогическим процессом и внешними факторами) автор выделяет и внутренние, функциональные закономерности - связи между компонентами педагогического процесса – целями, содержанием и т.д. К ним отнесены: содержание конкретного воспитательно-образовательного процесса закономерно обусловлено поставленными задачами; методы педагогической деятельности и используемые при этом средства обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации; формы организации педагогического процесса определяются содержанием и др. [25, с.210-211].

Итак, можно констатировать, что В.А.Сластенин выделяет один основной закон педагогического процесса и две группы педагогических закономерностей: специфические (внешние) и внутренние закономерности. В то же время, автор лишь перечисляет отдельные закономерности, не давая обоснования их системы и каждой в отдельности. Определенным шагом вперед можно считать тот факт, что, во-первых, выделен один основной закон педагогического процесса, в контексте которого остальные выделенные закономерности представляют собой своего рода конкретизацию этого основного закона; во-вторых, четко зафиксирована закономерность, лежащая в основе принципа дифференциации и вариативности современного образования (уровень образования определяется не только требованиями производства, но и интересами господствующих в обществе, направляющих политику и идеологию социальных слоев). Вместе с тем, надо отметить несколько обобщенный характер выделяемых связей педагогического процесса.

Теперь рассмотрим, как раскрывается вопрос о составе и структуре закономерностей обучения в учебных изданиях по дидактике. Для этого мы проанализировали в том же историческом интервале восемь изданий, глав-

ным образом учебников по дидактике (*Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика, 1957; Сорокин Н.А. Дидактика, 1974.; Дидактика средней школы. Под ред. М.А.Данилова, М.Н.Скаткина, 1975; Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения, 2003; Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика, 2007; Загвязинский В.И. Дидактика. Современная интерпретация. М., 2008; Осмоловская И.М. Дидактика, 2008; Андриади И.П. и др. Теория обучения, 2010) [3 – 8 и др.]*.

Одна из первых фундаментальных работ в области дидактики в отечественной педагогике появилась в 1957 году. Ее авторами были М.А.Данилов и Б.П.Есипов [4]. В этой работе из 11 глав две главы посвящены вопросам «Процесс обучения» и «Принципы обучения» (автор обеих глав – М.А.Данилов). Следует отметить, что в этой работе закономерности обучения не выделяются ни в каком виде – не в виде самостоятельного параграфа, ни в тексте параграфов.

Говоря о принципах обучения отмечается, что они определяются целями воспитания и образования. Предлагается следующая *система принципов обучения*: научности; систематичности; связи теории с практикой; сознательности и активности; наглядности; прочности усвоения знаний; доступности; индивидуального подхода к учащимся в условиях коллективной учебной работы с классом . Как видим, всего 8 принципов обучения.

Следующая работа по дидактике – учебное пособие Н.А. Сорокина [26], в котором уже появляется понятие закономерности обучения в единстве с принципами и правилами обучения (Глава 4. «Закономерности, принципы и правила обучения»). Что понимается под закономерностями обучения и сколько закономерностей обучения выделяет Н.А. Сорокин?

Автор не формулирует определение закономерности как понятия, однако отмечает, что законы и закономерности выражают необходимую и существенную связь явлений в природе и обществе. Есть законы общие (это законы диалектики) и специфические, охватывающие сравнительно узкий круг явлений. К специфическим относятся закономерности, присущие педагогическим процессам, в частности процессу обучения. «Дидактические закономерности находят свое конкретное выражение в основных положениях, определяющих все стороны обучения — содержание, методы и организационные формы. Такие исходные положения получили название дидактических принципов, или принципов обучения» [26, с.87].

Как видим, позиция Н.А. Сорокина состоит в следующем. Во-первых, в обучении имеют место закономерности, которые относятся к специфическим законам, отражающим круг явлений, связанных с обучением. Во-вторых, он употребляет как синонимы понятия закон и закономерность. В-третьих, чет-

ко формулирует наличие связи между закономерностями обучения и его принципами: дидактические закономерности свое конкретное выражение находят в принципах обучения. В-четвертых, подчеркивается, что дидактика пока не вскрыла всех закономерностей обучения и это является одной из важнейших проблем дидактики. В-пятых, автор формулирует всего *две дидактические закономерности*: развивающий характер обучения; воспитывающий характер обучения. В-шестых, Сорокин выделяет восемь *принципов обучения*: научности обучения; систематичности и последовательности; связи теории с практикой; сознательности, активности и самостоятельности учащихся в обучении; наглядности; доступности; прочности знаний, умений и навыков; учета индивидуальных особенностей в коллективной учебной работе с учащимися.

Есть ли какое-либо продвижение в вопросе о закономерностях обучения? Такое продвижение есть, ибо Н.А. Сорокин выделил специально вопрос о закономерностях обучения, сформулировал две общие закономерности обучения (его развивающий и воспитывающий характер), четко обозначил связь между закономерностями и принципами обучения, которые являются конкретным выражением закономерностей.

Что же касается принципов обучения, то они не изменились и практически полностью совпадают с теми, которые были представлены М.А. Даниловым. Небольшие дополнения внесены в два принципа (принцип систематичности предложен в редакции «систематичности и последовательности»; а в принцип сознательности и активности добавлено еще слово – «и самостоятельности»; кроме того, в принцип прочности знаний добавлены слова «умений и навыков»).

Вместе с тем, возникает и ряд вопросов. Так, например, констатируя наличие связи между дидактическими закономерностями и принципами обучения, автор не показывает ее в предлагаемой системе принципов обучения (какой конкретно принцип обучения выражает ту или иную закономерность? Кроме того, почему закономерностей всего две, а принципов обучения – восемь? Сколько принципов могут выражать одну и ту же закономерность?).

Вопрос о закономерностях обучения был раскрыт и в учебном пособии *«Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики»* [5]. В первой главе «Дидактика как теория образования и обучения» (автор – М.А. Данилов) этому вопросу посвящены несколько страниц. Рассмотрим подробнее взгляды этого выдающегося дидакта на проблему закономерностей обучения.

Прежде всего, отметим его понимание процесса обучения – «процесс обучения есть совокупность последовательных и взаимосвязанных действий

учителя и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков, формирование умения применять их в жизни, на развитие самостоятельного мышления, наблюдательности и других познавательных способностей учащихся, овладение элементами культуры умственного труда и формирование основ мировоззрения» [5, с.22]. Что видно из данного определения, какие признаки процесса обучения выделяет автор?

Первый признак процесса обучения – это совокупность последовательных и взаимосвязанных действий учителя и учащихся. Здесь следует акцентировать внимание на двух моментах. Во-первых, на том, что процесс обучения предполагает взаимосвязанные действия учителя и учащихся. Взаимосвязь означает, что каждому действию учителя отвечает конкретное действие учащихся. Во-вторых, это не любые взаимосвязанные действия, а только те, которые представляют собой некоторую совокупную последовательность. Слово «совокупность» говорит о том, что процессу обучения свойственна определенная логика, в соответствии с которой и строится определенная последовательность взаимосвязанных действий педагога и учащихся. М.А.Данилов отмечал, что эта последовательность определяется логикой усвоения знаний, умений и навыков по предмету. В этой связи может возникнуть вопрос – сохраняется ли эта зависимость в условиях реализации компетентностного подхода в обучении, в соответствии с которым цель образования состоит в формировании общекультурных и профессиональных компетенций (в профессиональной школе)? Значит логика процесса обучения будет зависеть от логики формирования компетенций, которая по сути совпадает с логикой формирования умений (ибо компетенция суть умение применять знания для решения тех или иных задач). Однако этот вопрос требует специального изучения.

Второй признак процесса обучения – это те цели, на достижение которых направлена взаимосвязанная деятельность педагога и учащихся. Из определения следует, что всего их пять: сознательное и прочное усвоение системы знаний, умений и навыков; формирование умения применять их в жизни; развитие познавательных способностей учащихся (самостоятельности мышления, наблюдательности и др.); овладение элементами культуры умственного труда; формирование основ мировоззрения. Как видим, выделяются разные цели процесса обучения. Акцентируем внимание на том, что в их числе есть и цель – формирование умения применять в жизни знания, умения и навыки. По сути дела, М.А. Данилов говорил о достижении а) предметных целей обучения (формирование предметных знаний, умений и навыков) и б) обобщенных целей обучения, к которым относятся остальные четыре цели. Обратим внимание на то, что среди них и такая цель, как «формирование

умения применять их (то есть предметных знаний, умений и навыков) в жизни! Сегодня мы также говорим об этом же – о формировании компетенций, то есть умений применять в жизни полученные знания, умения и навыки. Но, в отличие от прошлых лет, эта цель возведена в ранг государственной, нормативной позиции, то есть она становится обязательной к исполнению.

Теперь рассмотрим, что писал М.А. Данилов о закономерностях обучения. «Обучение как сложнейший процесс … развивается в соответствии с присущими ему закономерностями, имеющими объективный характер. Изучение закономерностей педагогического процесса и установление законов, отражающих эти закономерности, составляет важную задачу педагогики как науки», пишет М.А.Данилов [5, с.23]. Обратим внимание на тот факт, что Данилов говорит о важности для педагогической науки задачи изучения закономерностей педагогического процесса, которые носят объективный характер.

Опираясь на философскую трактовку понятия закон, М.А.Данилов отмечает, что «тенденция саморазвития системы выявляется как действие имманентных этой системе противоречий» [5, с.23]. Подчеркнем здесь некоторые моменты.

Во-первых, заметим, что в философии закон определяется как необходимая *тенденция* изменения, развития, движения …. Тенденции могут быть вызваны к жизни разными факторами – внешними и внутренними. Важно в этой связи отметить, что когда говорят о законе, имеют в виду такую тенденцию, которая является внутренне присущей природе изучаемого явления, то есть отражающей сущностные свойства явления. Во-вторых, возникает вопрос о том, что такое внутренне присущая данному явлению тенденция? Как установить наличие тенденций? И здесь М.А. Данилов дает ответ – тенденция саморазвития системы выявляется как действие имманентных этой системе противоречий! Очень важная мысль автора, которая говорит о том, что для выявления тенденций саморазвития системы надо установить те противоречия, которые имманентно (то есть объективно, сущностно) имеют место в этом явлении. Каковы эти имманентные *противоречия процесса обучения?*

М.А. Данилов пишет, что закон и закономерность не одно и то же. Нужно различать закон как конкретно-всеобщее и его абстрактно-односторонний момент, частную форму проявления, т.е. определенную закономерную связь. Выявленные закономерности явлений свидетельствуют о наличии закона в их происхождении и развитии, но сама закономерность таким законом не является. Отсюда следует, что закономерность – это проявление закона, но не сам закон. Закономерность – более частное, узкое явление, чем закон. Закон может проявляться не только в одной, а в нескольких

закономерностях. Один закон лежит в основе ряда закономерностей развития явлений.

Далее отмечается, что в педагогике первостепенными являются общие законы развития людей, законы их воспитания и приводит в качестве примера закон развития и воспитания людей, открытый Марксом и Энгельсом. Суть этого закона в том, что воспитание и образование людей зависит от общественных отношений, в которых оно осуществляется.

Наряду с общими законами, в педагогике проявляются законы и закономерности педагогического процесса. «Педагогический закон – объективная, необходимая, общая и существенная связь и взаимозависимость между задачами, содержанием и методами педагогического процесса и его результатами, проявляющимися в изменении знаний, умений, убеждений и поведения воспитуемых» [5, с.23].

Из этого определения можно заключить следующее. Во-первых, педагогический закон фиксирует связь и взаимозависимость между: задачами, содержанием, методами педагогического процесса с одной стороны и его результатами – с другой. Во-вторых, результаты педагогического процесса проявляются в знаниях, умениях, убеждениях, поведении. Соответственно закон в педагогике фиксирует связи между его компонентами и этими результатами. Вероятно, следует говорить о результатах как в отдельности по каждому параметру, так и в целом по всем параметрам. В-третьих, связи и взаимозависимости должны быть: объективными, общими, необходимыми, существенными. Из этого следует, что при выявлении и фиксации законов педагогики следует доказать, что установленные связи отвечают каждому из этих критериев. А для этого исследователь должен обладать конкретными показателями по каждому критерию, которые были бы диагностируемыми.

Итак, по М.А. Данилову в педагогике функционируют две группы законов: первая группа - общие законы развития и воспитания людей; вторая группа – собственно законы педагогики. Законы педагогики, в свою очередь, включают общие законы воспитания и законы дидактики. К общим законам воспитания М.А. Данилов относит следующие: закон связи коммунистического воспитания с жизнью, с борьбой трудящихся за построение нового общества; закон соответствия школьного образования, взятого в целом, уровню достигнутого научного развития человечества в совокупности всех областей знания.

Общие законы педагогики преломляются в учебном процессе, то есть они действуют и в учебном процессе. Но кроме этого, М.А. Данилов говорит и о законах дидактики, к которым он относит закон единства обучения и вос-

питания» и закон активности учащихся в обучении и воспитании [5, с.24-25].

Еще один вопрос, который рассмотрел М.А. Данилов – о познании объективных законов обучения. Он отмечал, что раскрыть законы процесса обучения можно различными путями, их много и эти пути сложны. Нет единственного пути, ведущего к раскрытию законов дидактики (или педагогики в целом). Он выделяет три этапа.

Суть *первого этапа* к познанию объективных законов обучения состоит в том, что проводится «анализ варьирующихся фактов с целью вычленения существенных признаков и вскрытие качественных зависимостей между различными элементами учебного процесса. Это первый шаг на пути познания закономерностей процесса обучения на эмпирическом уровне». Акцентируем внимание на том, что речь идет не просто об анализе фактов, а варьирующихся фактов, цель которого – выделить существенные признаки обучения. Но это еще не все. Кроме существенных признаков еще требуется вскрытие качественных зависимостей между различными элементами учебного процесса. Другими словами, для познания объективных законов обучения необходимо проводить две по сути операции: первая - анализ варьирующихся фактов, результатом которого должно стать вычленение существенных признаков обучения; вторая – вскрытие зависимостей между элементами процесса обучения – целями и содержанием; целями и методами обучения; целями и средствами обучения и т.д.

Второй этап - выявление закономерностей, вскрывающих качественные зависимости между изучаемыми явлениями и содержащих некоторую структурную связь. Пример такой закономерности: «для более точного восприятия школьниками изучаемых предметов и явлений необходим аналитико-синтетический способ показа и объяснения вещей и явлений» (5, с.26).

На *третьем этап*е осуществляется проверка полученных закономерностей в практике. Здесь имеется в виду вычленение количественных (а не только качественных) связей.

Далее М.А. Данилов пишет, что в действительности закон всегда тесно, внутренне связан с условиями, в которых он проявляется. В развитых науках признано, что строгое научное утверждение справедливо только при столь же строго очерченных условиях. Отсюда следует, что «в зависимости от степени полноты условий действие закона выступает либо как возможная тенденция, либо как организующий принцип, преобразующий действительность. Именно во взаимосвязи условий и закона состоит возможность использования людьми действия объективных законов природы и общества в своих целях» [5, с. 26].

Акцентируем внимание на двух моментах, отмеченных в приведенной цитате. Первый момент – это указание на то, что закон всегда тесно связан с условиями, в которых он проявляется. Условия могут быть разными по полноте, качеству и другим параметрам. Поэтому и проявление законов педагогики может быть разным. В зависимости от степени полноты условий действие закона выступает в двух вариантах: либо как возможная тенденция; либо как организующий принцип, преобразующий действительность. Другими словами, в одних случаях закон может выступать как тенденция, а в других – как принцип. Важный вопрос – как установить степень полноты условий, которая определяет форму проявления закона? Мы полагаем, что базовым основанием для решения этого вопроса являются требования ФГОС по направлениям подготовки и далее – переход к анализу тех конкретных условий, в которых осуществляется образовательный процесс на уровнях: учебного заведения (образовательной программы); учебного предмета и учебного занятия.

Определенное развитие вопрос о закономерностях обучения получил во втором издании анализируемого учебного пособия, которое вышло уже *под редакцией М.Н.Скаткина, И.Я. Лернера* [6] и где авторами отдельного параграфа - «закономерности процесса обучения» выступили В.В.Краевский, И.Я.Лернер. В этой работе были выделены три препятствия, мешающие обоснованному выделению закономерностей обучения: отсутствие «угла зрения», то есть, по сути, отсутствие видения того, каким образом надо подходить к формулированию педагогических (дидактических) закономерностей; неясность их природы и структуры; подмена дидактических закономерностей психологическими, происходящее в виду того, что не выявлены четкие различия между ними. Кроме того, давалось лаконичное и емкое определение закона: «*законом в дидактике* мы называем внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая обусловливает их необходимое проявление и развитие» [6, с. 162]. Выделялись два вида законов – *динамические и статистические*. Динамическим законом является такой, при котором исходное состояние объекта однозначно определяет ряд последующих его состояний. Зная первое, можно предсказать остальные. Статистическим законом называется такой, при котором предусматривается определенная вероятность заложенных тенденций изменения объекта или системы при заданных условиях.

В дидактике, как и в общественных науках, преобладают статистические законы, и проявляются они как *тенденция.* Будучи общественной наукой, дидактика характеризуется всеми ее признаками, обусловленными тем, что общественные законы проявляются через сознательную деятельность

людей, преследующих свои цели. Однако в явлениях социальной действительности закон проявляется как средняя всей совокупности индивидуальных целей деятельных людей, которые чаще всего не совпадают с общественными целями. Законы общественной жизни прорываются сквозь сумму частных целей и приводят к неожиданным, подчас непохожим на индивидуальные цели результатам.

Другое дело процесс обучения, в котором преследуются относительно узкие, ограниченные социальные цели относительно каждого обучаемого, и во многом сходные цели. Между тем каждый обучающийся индивид есть следствие множества факторов воздействия. Учет этого множества факторов крайне затруднителен, поэтому и достижение цели обучения в отношении всех обучающихся трудно.

С другой стороны, процесс обучения отличается тем, что когда учитель рассказывает, он знает, что учащиеся воспримут его рассказ и какую-то часть его содержания усвоят. А если он сопроводит рассказ наглядностью, то усвоение окажется более совершенным. Таким образом, даже не зная о законах и не ведая об их существовании, преподаватель может на основе здравого смысла добиться успешного результата обучения. Но по мере усложнения целей обучения и условий обучения усиливается интерес к законам обучения.

В современной школе мы имеем как раз такую ситуацию, когда усложняются не только цели и условия обучения, но и все остальные компоненты обучения, ибо меняется парадигма образования. Естественно, что в такой ситуации актуализируется вопрос о закономерностях обучения. Особенно остро этот вопрос встает в связи с информатизацией образования, внедрением ИКТ, реализацией компетентностного подхода в обучении, требующего получения конкретного результата в виде компетенций.

Далее И.Я.Лернер разводит понятия закон и закономерность. Он, в частности, пишет о закономерности следующее: «В литературе существует два толкования этого понятия. Одни понимают его как более широкое, чем закон, т. е. как признание всеобщей упорядоченности природы и общества, в рамках которой надо вычленить законы - специальные, общие и всеобщие. Другие понимают *закономерность* как недостаточно точно познанный закон, как упорядоченность явлений, относительное постоянство, устойчивость влияющих факторов, систематичность связей между объектами**.** Для нашей области знаний, где точных знаний законов выявлено не так уж много, мы примем понятие «закономерность» в его втором значении и используем его во всех случаях, когда можно зафиксировать вероятную упорядоченность явлений обучения, не достигающую уровня закона» [6, с.165]. Отсюда видно, что И.Я. Лернер под закономерностью понимал не жесткую связь явлений, а относи-

тельно устойчивую, относительно постоянную, относительно систематичную связь явлений и процессов в обучении. Получается, что закономерность обучения по существу совпадает с характеристикой статистического закона.

И.Я. Лернер внес определенный вклад в выявление специфики дидактической закономерности. Он подчеркивал, что их нельзя путать с психологическими, социологическими, кибернетическими и др. Специфика дидактической закономерности в том, что «она должна отражать устойчивые зависимости между всеми тремя элементами обучения — деятельностью преподавания, деятельностью учения и объектом усвоения, т. е. содержанием образования. В этом главное отличие дидактической закономерности от психологической, отражающей зависимость между деятельностью усвоения и объектом усвоения» [6, с.163].

Что касается систематизации дидактических закономерностей, то он делил их *на два вида*: – объективные и субъективно окрашенные. Первые закономерности отражают сущность процесса обучения и проявляются в любом обучении, независимо от того, кто и когда его осуществляет. Второй вид закономерностей зависит от того, кто, чему и как обучает, они субъективно окрашены. Можно отсюда заключить, что, сколько субъектов обучения (читай – педагогов и учащихся), столько может быть и закономерностей обучения. Но тогда сразу возникает вопрос – а закономерности ли это, если они так сильно зависят от субъектов обучения? И.Я.Лернер поясняет по этому поводу следующее: «Вторая группа закономерностей обусловлена тем, что педагогический процесс связан с целенаправленной и осознанной деятельностью двух взаимосвязанных субъектов — учителя и ученика. Поэтому степень осознания функций своих действий учителем, или, иначе, уровень его квалификации, и степень адекватного его цели контакта ученика с ним и предметом усвоения определяют, проявится ли та или иная закономерность обучения и в какой мере. Так, пока учитель не осознает роли наглядности (также в условиях отсутствия средств наглядности) или творческих заданий в обучении и не применит их, закономерности, связанные с ролью этих средств, не проявятся. Другое дело, что, как только начнется применение этих средств, проявятся объективные закономерности, зависящие от способа их применения и не зависящие от воли субъектов учебного процесса. Таким образом, процесс обучения — объективный процесс, окрашенный субъективными особенностями его участников. Этим определяется как наличие двух групп закономерностей, так и сложная обусловленность их объективными и субъективными факторами процесса» [6, с. 165].

Итак, можно заключить, что И.Я.Лернер дает четкое обоснование предлагаемой им систематизации закономерностей обучения – объективные

и субъективно окрашенные. Это обоснование состоит в его понимании процесса обучения как объективного процесса, окрашенного субъективными особенностями его участников.

Перейдем теперь к конкретным закономерностям обучения, которые выделил И.Я. Лернер. К объективным закономерностям обучения он относит: в*оспитывающий характер обучения (*всякий акт деятельности преподавания независимо от характера деятельности учения, который он вызывает, а также независимо от изучаемого содержания оказывает на учащихся то или иное воспитывающее влияние. Это влияние может быть положительным, отрицательным и нейтральным);… всякое обучение требует *целенаправленного взаимодействия* обучающего, обучаемого и изучаемого объекта. Без взаимодействия обучения не бывает; обучение происходит только при *активной деятельности* учащихся; учебный процесс осуществляется только *при соответствии целей ученика целям учителя,* учитывающего способы усвоения изучаемого содержания [6, с. 165].

Как видим, И.Я.Лернер приводит в качестве примера четыре закономерности, относящиеся к группе объективных закономерностей, то есть таких связей, которые неизбежно проявляются в любом обучении, независимо от его формы, способа деятельности педагога и содержания образования. Ключевыми понятиями в них являются: воспитывающий характер, взаимодействие, активность учащегося, соответствие целей учащегося целям учители (педагога).

Во второй группе закономерностей обучения (субъектно окрашенных) И.Я.Лернер выделяет следующие: понятия могут быть усвоены только в том случае, если организована познавательная деятельность учащихся по соотнесению одних понятий с другими, по отчленению одних от других; навыки могут быть сформированы только при условии организации воспроизведения операций и действий, лежащих в основе навыка; прочность усвоения содержания учебного материала тем больше, чем систематичнее организовано прямое и отсроченное повторение этого содержания и его введение в систему уже усвоенного ранее содержания; обученность учащихся сложным способам деятельности зависит от того, насколько учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности, входящими в состав сложного способа, и готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены; всякая совокупность объективно взаимосвязанной информации усваивается только в зависимости от того, изложит ли ее учитель в одной из свойственных ей систем связей, опираясь при этом на наличный опыт учащихся; любые единицы информации и способы деятельности становятся знаниями и умениями в зависимости от организо-

ванной их предъявителем степени опоры на уровень знаний и умений, уже достигнутый на момент предъявления нового содержания; уровень и качество усвоения зависят при прочих равных условиях (память, способность) от учета учителем степени значимости для учащихся усваиваемого содержания; предъявление учителем вариативных заданий на применение усваиваемых знаний в существенных для них ситуациях формирует готовность к переносу усвоенных знаний и связанных с ними действий в новую ситуацию [6, с.165-166].

Теперь обратимся к следующему этапу развития дидактики – началу 21 века. В учебнике по теории обучения его авторы - *О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк* [3] четко обозначили взаимосвязь закономерностей обучения и принципов обучения. Но, в отличие от большинства исследователей, они идут от принципов к закономерностям. Поэтому сначала отметим, что ими выделяется три группы принципов обучения. В *первую группу* входят принципы, регулирующие прежде всего формирование у учащихся предметных знаний и умений. К ним относятся: принципы научности, наглядности, прочности и пр. *Вторую группу* образуют принципы, обеспечивающие эффективность педагогического процесса: принципы активности и самостоятельности, оптимизации, сочетания коллективной и индивидуальной работы, единства образовательных, обучающих и развивающих функций и т. д. *Третья группа* включает принципы, позволяющие педагогам в учебно-воспитательном процессе развивать интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную и другие сферы ребенка. К ним относятся принципы целостности, проблемности, мотивации, профессиональной направленности, индивидуализации обучения и воспитания.

Каждый принцип (обучения или воспитания) описывается через последовательность из пяти шагов: первый – какие закономерности лежат в его основе; второй – на преодоление каких противоречий он направлен; третий – какие требования к обучению (воспитанию) вытекают из него; четвертый шаг – какие правила надо соблюдать для выполнения требований; пятый шаг – какие надо создать условия для его реализации.

По поводу этой схемы описания принципа обучения или воспитания следует сказать, что схема достаточно громоздкая и поэтому неудобная для реализации в практике. Вместе с тем, она хороша, потому что задает некую общую методику описания принципа, что позволит, например, сделать вывод о степени разработанности того или иного принципа. Но для нас важно отметить, что авторы четко отмечают тот факт, что принцип есть механизм реализации тех или иных закономерностей (или закономерности). В качестве

примера приведены закономерности по двум принципам – проблемности и мотивации.

Закономерности, отражаемые принципом проблемности: развитие индивидуальности школьника зависит от характера его деятельности; проблема является начальным моментом мыслительной деятельности; мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение; проблемное обучение и воспитание развивает интеллектуальную и другие сферы не потому, что учитель ставит проблемы, а потому что школьник сам их решает.

Принцип мотивации отражает следующие внутренние *закономерности* процесса обучения: источником активности человека являются его потребности; в деятельности всегда есть ее мотивационное ядро: существует единство деятельности и мотивации; поведение и деятельность человека побуждается, направляется и регулируется мотивацией; формирование мотивационной сферы школьника и функционирование мотивационной стороны процесса обучения осуществляется достаточно эффективно, если взаимодействие педагога и учащихся строится в соответствии с мотивационной основой учебной деятельности.

В учебном пособии В.В. Краевского и А.В. Хуторского [11] отдельный параграф посвящен вопросу «Закономерности и принципы обучения в дидактике и методике». В.В. Краевский отмечает, что закономерности обучения (под которыми понимаются устойчиво повторяющиеся связи между типичными педагогическими фактами, явлениями и событиями) существуют независимо от того, кто осуществляет его и где, когда, каким образом это делает. Им выделяются три группы законов и закономерностей в педагогике.

Первая группа – *законы* педагогики (присвоение подрастающими поколениями социального опыта старших поколений; социальная сущность образования, т.е. обусловленность всех его аспектов и элементов социально-экономическим состоянием общества; взаимодействие учителя и ученика; единство содержательной и процессуальной сторон обучения).

Вторая группа – *общие педагогические закономерности* (выделяется пять закономерностей: эффективность образовательного процесса закономерно зависит от материальных, гигиенических, морально-психологических и тому подобных условий, в которых он протекает; средства педагогической деятельности обусловлены задачами и содержанием конкретной педагогической ситуации; прочность усвоения содержания учебного материала тем больше, чем систематичнее организованы прямое и отсроченное повторение этого содержания и введение его в систему уже усвоенного ранее содержания; обученность учащихся сложным способам деятельности зависит от того,

насколько учитель обеспечил успешное предшествующее овладение простыми видами деятельности, и готовности учащихся определять ситуации, в которых эти действия могут быть применены; уровень и качество усвоения зависят при прочих равных условиях (память, способности) от учета педагогом степени личностной значимости для учащихся усваиваемого содержания).

Третья группа - *частные (методические) закономерности*, которые относятся к отдельным сторонам обучения (закономерности, относящиеся к методам преподавания и учения, усвоению учениками материала, выполнению лабораторных работ, проведению бесед, экскурсий, групповых и индивидуальных форм занятий, уроков-диалогов, решению задач) [11, с.77-78].

В этой же работе предлагается другая классификация закономерностей обучения (автор – А.В. Хуторской), в основании которой лежат цели, содержание, технологии, формы, методы, средства, система контроля и оценки результатов обучения. Объектами связей в указываемых закономерностях являются ученик в динамике развития, его деятельность, индивидуальная образовательная траектория, образовательные продукты, эффективность обучения. Поскольку эта классификация близка к той, которая была предложена И.П.Подласым, приведем ее для наглядности в таблице (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ закономерностей обучения по И.П. Подласому и А.В.Хуторскому

И.П. Подласый (2003)		А.В. Хуторской (2007)	
1. Закономерность цели обучения.	Цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развитая и возможностей педагогической науки и практики.	Закономерности целей обучения	- эффективность образовательного процесса определяется гармонией и сбалансированностью целей различных уровней: общечеловеческих, государственных, общественных, национально-региональных, школьных, учительских, ученических, родительских и др.;

			- образовательная продуктивность учащихся возрастает, если они осознанно участвуют в определении целей обучения, выборе его технологических элементов, в создании личностного компонента содержания образования; цели каждого нового этапа обучения определяются уровнем достижения целей предыдущего этапа и личностными особенностями обучаемых в динамике их развития
2. Закономерность содержания обучения.	Содержание обучения (образования) зависит от: а) общественных потребностей и целей обучения; б) темпов социального и научно-технического прогресса; в) возрастных возможностей школьников; г) уровня развития теории и практики обучения; д) материально-технических и экономических возможностей учебных заведений.	Закономерности содержания обучения:	- эффективность обучения определяется способами структурирования содержания образования: наличием концентров, соотношением и взаимообусловленностью частей этого содержания, чередованием интегрированных элементов с детальным рассмотрением его составляющих, наличием в целостной системе компонентов индивидуального ученического содержания образования; - включение в учебный процесс метапредметного содержания образования выводит ученика за пределы учебного предмета и способствует установлению им личностно значи-

			мых связей с другими образовательными областями, определяющими целостность содержания его образования; личностное познание учеником фундаментальных образовательных объектов закономерно приводит к выстраиванию им личностной системы знаний, адекватной изучаемой действительности и образовательным стандарта
3. Закономерность качества обучения.	Эффективность каждого нового этапа обучения зависит от: а) продуктивности предыдущего этапа и достигнутых на нем результатов; б) характера и объема изучаемого материала; в) организационно-педагогического воздействия обучающих; г) обучаемости учащихся; д) времени обучения.	Закономерности технологий, форм и методов обучения	- эффективность обучения зависит от соответствия видов и способов организуемой деятельности возрастным и другим индивидуальным особенностям учеников; - увеличение в учебном процессе доли открытых заданий, не имеющих однозначно предопределенных решений и ответов, увеличивает интенсивность и эффективность развития креативных качеств учащихся
4. Закономерность методов обучения.	Эффективность дидактических методов зависит от: а) знаний и навыков в применении методов; б) цели обучения; в) содержания обучения; г) возраста учащихся; д) учебных возможностей	Закономерности использования средств обучения	- построение учебников на деятельностной основе, когда предусмотренные в них виды деятельности соответствуют комплексу специально отобранных личностных качеств ученика, обеспечивает усиление развивающе-

	(обучаемости) учащихся; е) материально-технического обеспечения; ж) организации учебного процесса.		го компонента обучения; - интерактивный характер компьютерных программ, электронных гипертекстовых учебников на базе CD-Rom, а также телекоммуникационные средства сети Интернет (чат, веб-форумы, телеконференции) повышают продуктивность обучения по сравнению с техническими средствами без организации обратной связи (видеофильмы, диапозитивы и т.п.)
5. Закономерность управления обучением.	Продуктивность обучения зависит от: а) интенсивности обратных связей в системе обучения; б) обоснованности корректирующих воздействий.	Закономерности системы контроля и оценки результатов обучения	- изменения внешних образовательных продуктов ученика отражают его внутренние образовательные изменения — развитие креативных, когнитивных и оргдеятельностных личностных качеств; - диагностика личностных образовательных приращений ученика оказывает более эффективное влияние на качество образования, чем диагностика и контроль его образовательных результатов по отношению к внешне заданным стандартам
6.Закономерность стимулирования обучения.	Продуктивность обучения зависит от: а) внутренних стимулов (мотивов) обучения; б) внешних (общественных, экономических, педаго-		

	гических) стимулов.		

Рассмотрим подробнее эту таблицу. Для примера проведем сравнительный анализ одной группы закономерностей обучения (закономерности цели обучения), предлагаемых авторами. Прежде всего, обратим внимание на формулировки. И.П. Подласый пишет «закономерности цели обучения», а А.В. Хуторской - «закономерности целей обучения». Казалось бы, несущественная деталь, однако можно видеть наличие заметной разницы. Так, И.П. Подласый формулирует закономерность цели обучения в единственном числе (одну закономерность), которая отражает несколько связей: «Цель обучения зависит от: а) уровня и темпов развития общества; б) потребностей и возможностей общества; в) уровня развития и возможностей педагогической науки и практики».

Структура данной закономерности выстроена таким образом, что дается ответ на вопрос о том, от каких факторов зависит содержание формируемой цели обучения («цель обучения зависит от:…»). Точно в такой же логике сформулированы и другие закономерности. Здесь говорится только о факте наличия связи, а вот о том, какова эта связь (прямая, обратная, степень, сила связи, качественная или количественная и др.) не говорится. Отсюда возникает вопрос – что дает для теории и особенно практики обучения, знание такой закономерности? Может ли такая закономерность служить основой для проектирования эффективного обучения, если нет знаний о том, как именно осуществлять связь цели обучения с общественным, например, запросом?

Что касается А.В. Хуторского, то он формулирует закономерности несколько иначе. Можно выделить здесь *два варианта* формулировок. *Первый вариант* (две первые закономерности целей обучения) структурирования закономерности включает две части: в первой отражается результат обучения, его качество («эффективность образовательного процесса…», «образовательная продуктивность учащихся…»), а во второй дается ответ на вопрос о том, как этот результат связан с целями обучения, каким образом цели обучения влияют на получение результата обучения. Так, в первой закономерности таким фактором является «гармония и сбалансированность целей различных уровней: общечеловеческих, государственных и др.), а во второй – «осознанное участие учащихся в определении целей обучения, в выборе его технологических элементов и др.».

Второй вариант формулировки закономерностей целей обучения предполагает установление связей не между результатами и целями, а выявление логики построения системы целей, можно сказать внутрисистемные

(применительно к системе целей) связи. Пример – третья закономерность, в которой раскрывается связь между целями внутри различных этапов обучения («цели каждого нового этапа обучения определяются уровнем достижения целей предыдущего этапа…).

Можно сказать, что формулировки закономерностей целей обучения по А.В. Хуторскому устанавливают наличие *двух видов связей*: первый вид - между эффективностью обучения и логикой проектирования и реализации целей обучения (обобщенно можно сказать - между результативной и целевой компонентой обучения или – внешние закономерности проектирования целей обучения); второй вид – связи внутри системы целей, связи, отражающие логику проектирования целевого компонента обучения (внутренние закономерности целей обучения).

Продолжая анализ рассмотрим подробнее содержание закономерностей целей обучения. У И.П. Подласого закономерность устанавливает связь между целью обучения, с одной стороны и другим фактором – с другой. Какие другие факторы им отмечаются? Из текста можно выделить три фактора: общество; педагогическая наука; педагогическая практика. В числе факторов нет человека, нет государства, нет экономики и производства. Почему только общество, педагогическая наука и практика? Кроме того, болевая точка данной закономерности цели обучения состоит в том, что эта закономерность не позволяет обоснованно выделить требования (правила) проектирования и формулирования целей обучения. Этому мешает слишком обобщенный характер связи.

А.В. Хуторской выделяет закономерности целей обучения, имеющие место внутри дидактической системы и дидактического процесса, то есть связи между целью и результатом; между целями отдельных этапов обучения. Отсюда можно заключить, что рассматриваемые закономерности целей обучения не противоречат друг другу, а напротив, составляют некую иерархию. Первые относятся к внешним, а вторые – к внутренним закономерностям целей обучения.

В.В.Краевский и А.В.Хуторской затрагивают и вопрос о происхождении закономерностей обучения, о том, откуда они вытекают, следствием чего являются. В частности, они пишут: «Выявление дидактических и методических закономерностей происходит на основе анализа практики обучения, организуемой согласно той или иной дидактической концепции. Поэтому каждая закономерность или их совокупность имеет границы применимости, определяемые экспериментально» [11, с.82]. Первый их тезис – о том, что «выявление дидактических закономерностей происходит на основе анализа практики обучения, организуемой согласно той или иной дидактической

концепции». Здесь выделим два момента. Во-первых, мысль о том, что для выявления закономерностей обучения необходимо анализировать практику обучения. Но не любую практику, а такую, которая организована согласно той или иной дидактической концепции. Нам представляется эта мысль крайне важной. В самом деле, научный анализ требует строгой логики, четкого выделения параметров, критериев и показателей для анализа связей, существующих в процессе обучения. А это возможно лишь в том случае, когда эти связи целенаправленно проектируются на уровне гипотезы, а затем проверяются в реальной практике. Ясно также, что в зависимости от того, на какую дидактическую концепцию мы будем опираться в процессе проектирования процесса обучения, будут иметь место и разные виды связей.

Например, если мы проектируем процесс проблемного обучения и реализуем его в реальной практике, то будут иметь место одни закономерности процесса обучения (например: чем выше уровень проблемности в обучении, тем выше уровень развития творческого мышления обучающихся и др.). Если мы будем проектировать процесс традиционного, репродуктивного обучения, то, соответственно, будут иметь место другие закономерности обучения. Если речь идет о дистанционном обучении на первый план выдвигаются третьи закономерности обучения и т.д. Выходит, что таких специфических закономерностей будет столько, сколько дидактических концепций.

Однако методологический вопрос заключается в следующем: всякая ли установленная экспериментально связь является закономерной? Какие требования предъявляются к обнаруживаемым связям для того, чтобы считать их закономерными? В определении закономерности есть ответ на этот вопрос: связи должны быть: устойчивыми, повторяющимися, существенными. Следовательно надо более или менее четко выявить основные признаки этих характеристик, с одной стороны, а, с другой, необходимо знать какими методами или способами можно установить наличие этих характеристик у выявленной связи.

Вторая часть тезиса авторов – о том, что каждая закономерность имеет свои границы применимости, определяемые экспериментально! Это также очень важный момент, учитываемый далеко не всегда. Например, в подавляющем большинстве докторских диссертаций (в которых чаще всего и защищаются определенные положения, выдвигаемые как закономерности) исследователи, как правило, не отмечают границы применимости выявленных ими связей, то есть не указывают, при каких именно условиях эти связи имеют место быть.

Интерес представляет вывод В.В. Краевского о том, что «каждая дидактическая система базируется, как правило, на особой совокупности веду-

щих закономерностей обучения, поэтому создать единую систему закономерностей обучения невозможно [11, с.80-81]. Мы также полагаем, что попытки создать единую систему закономерностей обучения в современных условиях социально-экономического развития бесперспективны. В прошлом веке, когда была единая централизованная система образования, это могло быть возможным, ибо существовали единые программы обучения, единые подходы к обучению, нормативно закрепленные в соответствующих документах и т.п.

На современном этапе система образования отличается диверсифицированностью, многомерностью, вариативностью содержания, форм, методов и средств образовательного процесса на всех уровнях его организации. Сегодня педагог любой школы имеет право на выбор тех технологий обучения и воспитания, которые он считает целесообразными с точки зрения решения образовательных задач. В этих условиях принципы и правила обучения будут зависеть от того, на какую концепцию или теорию обучения педагог опирается в своей педагогической деятельности. Содержание и характер каждой конкретной дидактической системы определяется наряду с общими и своей совокупностью закономерностей обучения. Например, дидактическая система проблемного обучения опирается на такие закономерности обучения, как: «проблема является начальным моментом мыслительной деятельности»; «мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение»; «обучение и воспитание развивает интеллектуальную и другие сферы не потому, что учитель ставит проблемы, а потому что школьник сам их решает» и др.

Исходя из изложенного, закономерности обучения следует рассматривать в системе: законы педагогики – общие закономерности обучения (инвариантные для любого обучения) – специфические закономерности обучения (отражающие особенности применяемой дидактической системы или их систем – например, закономерности проблемного обучения, закономерности модульного, концентрированного, контекстного и др. обучения).

Закономерности обучения могут быть систематизированы и по критерию «уровень образования». Так, в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» выделяются четыре уровня профессионального образования: среднее профессиональное образование, высшее образование – бакалавриат, высшее образование – специалитет, магистратура; высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации. Соответственно можно говорить о закономерностях обучения в средней профессиональной школе; в бакалавриате; в магистратуре; в аспирантуре.

Обратимся далее к представлениям о законах и закономерностях обучения, нашедшим отражение в работе *В.И.Загвязинского* [7]. Он отмечает, что законы обучения являются одновременно и объективными, поскольку обучение – это социальное явление. В то же время они и субъективны, поскольку в реальности обучение всегда связано с деятельностью педагога, обучающихся, руководителей, с их отношениями, уровнем подготовки, условиями и т.д. и т.п. В этом смысле обучение имеет стохастический характер, и связи проявляются как вероятностные, как тенденции.

В.И. Загвязинский определяет закон в дидактике также, как и И.Я. Лернер, и потому пишет: «Законом в дидактике можно считать внутреннюю существенную связь явлений обучения, которая обуславливает их необходимое проявление и развитие» [7, с.28]. Он разводит понятия закон и закономерность - «помимо законов существуют еще закономерности. *Закономерность* трактуется либо как проявление законов, часто еще не осознанных и четко не сформулированных, либо как общие проявления упорядоченности развития, как совокупное действие многих законов. И та, и другая трактовки приемлемы и для дидактики» [7, с.28]. Надо признать, что формулировки не очень ясные. В самом деле как понять мысль о том, что «закономерности – это проявление законов … и … совокупное действие многих законов».

Далее В.И.Загвязинский формулирует следующие законы обучения.

Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения. Он раскрывает определяющее влияние общества через социальный заказ образованию на содержание, цели, масштабы, средства, методы организации учебного процесса.

Закон развивающего и воспитывающего влияния обучения на учащихся. И содержание, и стиль общения, и характер заданий - все компоненты обучения непременно влияют на формирование ориентаций, личностных качеств, духовного мира, способностей, черт характера воспитанников.

Закон обусловленности результатов обучения характером деятельности и общения учащихся. Этот закон раскрывает влияние формирующих личность процессов, в том числе познавательных, степени самостоятельности и продуктивности деятельности учеников на результаты обучения.

Закон целостности и единства педагогического процесса. Он отражает связи части (например, факта, закона) и целого (например, теории, общей научной картины мира), взаимосвязь рационального и эмоционального, репро-

дуктивного и продуктивного, обуславливает необходимость гармонической и интеграции предметов, содержательного, мотивационного и операционного компонентов (деятельности), овладения знаниями и развития.

Закон взаимосвязи и единства теории и практики в обучении. Он означает, что любое научное знание прямо или опосредованно служит практике (да и выводится в конечном счете из нее). Отсюда необходимость опоры на общественную практику и жизненный опыт учащихся, конкретизации и применения научных положений на практике, насколько позволяет это специфика материала, подготовленность учащихся и условия обучения.

Закон взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности. Эти виды организации деятельности могут быть разделены во времени или совмещаться, взаимопроникать; какому-то виду деятельности на определенном этапе может отдаваться предпочтение, но они должны не исключать, а предполагать друг друга.

Как видим, В.И.Загвязинский выделяет шесть законов обучения, которые «имеют объективные источники и действуют в любых ситуациях обучения» [7, с.30].

По поводу этих законов отметим следующее.

Во-первых, хотя автор и утверждает, что эти законы имеют объективные источники, однако каковы именно эти источники остается неясным. Почему законов шесть, откуда они вытекают? Создается впечатление, что в их основе лежит здравый смысл. Во-вторых, можно ли сказать более или менее однозначно, что эти законы отражают внутренние, существенные связи явлений обучения (в соответствии с определением закона, которого придерживается В.И.Загвязинский)? Например, рассмотрим закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения. Какие внутренние и существенные связи процесса обучения здесь отражены? Разве связь между требованиями общества, с одной стороны и целями и содержанием обучения – с другой является внутренней, а не внешней? Вообще где граница между внешними и внутренними связями процесса обучения? В-третьих, представляется, что не все законы касаются процесса обучения как целостного явления. Некоторые отражают связи внутри одного элемента процесса обучения. Например, последний закон – о взаимосвязи и взаимообусловленности индивидуальной, групповой и коллективной учебной деятельности отражает связи только внутри одного элемента обучения – форм организации учебной деятельности.

Обратимся далее к учебному пособию по дидактике, опубликованному в 2010 году *под ред. И.П. Андриади* [27]. В нем отмечается что «проблема вы-

явления и осмысления законов и закономерностей процесса обучения является одной из самых актуальных в современной дидактике. Несмотря на многочисленные дискуссии, в науке отсутствует четкое разграничение этих категорий. В литературе по данному вопросу часто встречается отождествление законов с закономерностями, подмена закономерностей принципами и т. д.» [27, с.34]. Здесь выделим некоторые моменты.

Во-первых, мысль о том, что вопрос о законах и закономерностях процесса обучения является одним из самых актуальных в современной дидактике. Во-вторых, мысль об отсутствии четкого разграничения законов и закономерностей, имеет место их отождествление или подмена одних другими. Позиция авторов опирается на философскую трактовку этих понятий. В этой связи отмечается, что «понятия «закон» и «закономерность» не противопоставляются, они отражают развитие явления на разных уровнях обобщения. Связи, закрепленные в законе, носят более жесткий характер, а закономерность часто вскрывает лишь общую тенденцию функционирования и развития системы» [27, с.35]. Как видим, авторы придерживаются точки зрения, согласно которой а) закон и закономерность не противопоставляются друг другу, они оба отражают развитие явления, однако делают это на разных уровнях обобщения; б) закон отражает более жесткие связи, а значит более устойчивые, чаще повторяющиеся связи; в) закономерность же рассматривается как частное проявление закона, как часть по отношению к понятию «закон», отражает повторение подобных связей не всегда, а при определенных условиях; вскрывает лишь общую тенденцию функционирования и развития системы.

Итак, закон – это устойчивая связь, а закономерность – недостаточно устойчивая связь, проявляющаяся в форме тенденции, которая, как известно, носит вероятностный характер. Отсюда можно заключить, если вспомнить деление законов на динамические и статистические (по И.Я. Лернеру), что закон – это связи динамические, причинно-следственные, а закономерность – связи статистические, то есть вероятностные. В этом контексте можно предположить, что в педагогике имеют место и те и другие связи, причем большинство связей, думается, носит статистический характер.

Раскрывая вопрос о систематизации законов и закономерностей обучения, отмечается, что в теории обучения выделяют законы всеобщие, общие и специфические. К всеобщим законам относят законы диалектики: единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицание отрицания. Эти законы указывают на основные источники, механизмы и направления развития процессов и явлений действительности. Отсюда источники развития процесса обучения следует искать в его

внутренних противоречиях; механизмы скрыты в накоплении количественных изменений; направление проявляется в переходе от простого к сложному, в диалектическом снятии и сохранении существенных свойств и признаков процесса на последующих этапах прогрессивного движения.

Среди общих законов, действующих в нескольких областях, можно назвать, например, закон обусловленности содержания образования изменениями в различных сферах жизни общества: экономики, политики, науки, культуры, социальных отношений. Общие законы, в отличие от всеобщих, действуют в нескольких областях.

Специфические законы действуют только в очень узкой, ограниченной области действительности. Например, «Обучение, как часть целостного педагогического процесса, отражает закон исторической обусловленности целей и задач обучения и его содержания от господствующей в обществе идеологии и философии»; «Закон социально-экономической обусловленности методов, форм и средств обучения отражает зависимость указанных элементов обучения от социальных и экономических условий общественного развития»; «Закон единства и целостности обучения, воспитания и развития отражает неразрывность в реальной образовательной действительности этих процессов» [27, с.40].

Тем не менее, авторы отмечают, что дидакты редко используют понятие законы обучения в силу того, что нет убедительных оснований для их выделения, имеет место недостаточная для многих специалистов теоретическая разработанность педагогических проблем. Действующие при этом связи они осторожно называют закономерностями. «*Дидактические закономерности* есть недостаточно точно познанные законы, в которых отражается упорядоченность явлений, их связей и зависимостей, влияющих на них факторов» [27, с.41].

Специальное исследование, посвященное исследованию закономерностей процесса обучения, было выполнено *И.И. Логвиновым* [13]. В результате он пришел к выводу, что формулировки законов и закономерностей, выделяемых исследователями, таковыми не являются, так как в дидактике отсутствуют строгие процедуры измерений исследуемых объектов, процессов и их состояний, которые бы позволили однозначно определить изменения интересующих исследователя состояний [13, с.53].

Как видим, вопрос упирается в то, что дидактике необходимо иметь в своем арсенале такие методы и методики исследования, которые бы могли позволить дать однозначный ответ на вопрос о состоянии объекта (например, учащегося, педагога) или процесса и результата обучения. Это методологи-

ческий вопрос о возможности точных измерений в педагогике и дидактике, который уже давно является предметом дискуссий в педагогике.

Выскажем нашу точку зрения в этой связи. Нам представляется, что сначала следует определиться с общим вопросом, который можно сформулировать так: корректно ли подходить с одинаковыми мерками и одинаковыми требованиями к формулированию законов и закономерностей в разных науках? Известно, что науки классифицируют на разные группы и в самом общем виде их делят на естественные науки (изучающие законы природы), технические науки (изучающие законы техники и технологии), гуманитарные науки (изучающие человека) и общественные науки (изучающие общество, общественные процессы). Если следовать этой классификации, то педагогика относится к третьей и четвертой группе наук, но более корректно отнести ее к гуманитарным наукам.

Чем отличаются предметы выделенных наук? Естественные науки изучают природу (физику, химию и т.п.), которая может исследоваться в «чистом» виде, не зависящем от воли человека. Технические науки изучают технику и технологии, которая уже является творением рук человеческих и потому в ней закономерности могут быть уже не столь жесткими и однозначными, как в природе. В гуманитарных науках, изучающих человека, предмет (которым является сам человек) настолько сложен, что закономерности его функционирования и развития уже не столь однозначны.

В науках о человеке в зависимости от предмета изучения будет иметь место разный уровень однозначности связей. Например, в физиологии, которая изучает научные основы функционирования различных систем жизнеобеспечения человека (система кровообращения и пр.), будут иметь место жесткие связи, носящие причинно-следственный характер. А вот в психологии – степень однозначности уже ниже, но и здесь можно говорить, в рамках самой психологии, о дифференциации. Так, например, в психологии мышления, вероятно, будут иметь место более жесткие связи, нежели в социальной психологии, или психологии личности.

Эти рассуждения наводят на мысль о возможной систематизации закономерностей. Суть идеи в следующем. Поскольку имеет место заметная дифференциация внутри каждой науки того или иного класса (естественные, технические и др.), постольку в рамках каждой базовой науки можно говорить о наличии некоторой иерархической системы законов или закономерностей. Именно системы, так как отражая разные уровни или аспекты науки, они все, так или иначе, взаимосвязаны. В противном случае любая система распадается. Например, в педагогике выстроена следующая иерархия педагогических наук: общая педагогика – дошкольная педагогика – школьная педа-

гогика – профессиональная педагогика – педагогика взрослых (педагогика дополнительного образования). В основе этого ряда педагогик лежит структура системы образования – от дошкольного до дополнительного образования. Дидактику (теорию обучения) как часть педагогики также можно рассматривать в рамках такой иерархии – общая дидактика, дидактика дошкольного образования, дидактика профессионального образования и т.д.

Таким образом, обобщая изложенное выше, можно сформулировать следующий основной вывод. Несмотря на наличие большого числа законов и закономерностей обучения, предлагаемых в учебных изданиях по педагогике и дидактике, надо признать отсутствие строгой, обоснованной и признаваемой большинством исследователей их системы. Кроме того, формулировки законов и закономерностей обучения зачастую носят тривиальный характер, иногда они выходят за рамки предмета дидактики.

2. Законы профессиональной педагогики

В профессиональной педагогике вопрос о законах и закономерностях обучения исследован в значительно меньшей мере, чем в общей педагогике. Это и понятно, ибо профессиональная педагогика сформировалась как наука относительно недавно, в 80-90-х годах прошлого века. Ее основоположником и создателем в России считается по праву С.Я. Батышев, который впервые сформулировал и законы профессиональной педагогики. Прежде чем перейдем к их рассмотрению, отметим, что они были представлены в первом учебнике по профессиональной педагогике, изданном под ред. академика РАО С.Я. Батышева в 1997 году [23]. Следует также отметить, что вопросу о законах профессиональной педагогики посвящен отдельный параграф, открывающий главу о теоретических основах подготовки рабочих широкого профиля и рабочих высокой квалификации. С.Я. Батышев выделил следующие семь законов профессиональной педагогики.

Первый закон: знание типов производства, для которых осуществляется подготовка рабочих. По типу производства определяется производственный *профиль* рабочего. В зависимости от производственной программы (номенклатуры и характера изготовляемых изделий, их выпуска в течение года и иных условий) он выделял три основных типа (или вида) производства: единичное (индивидуальное), серийное и массовое. Каждый вид производства имеет свои производственные и технологические процессы, свои особенности, определенную форму организации труда. При этом следует иметь в виду, что на одном и том же предприятии и даже в одном и том же цехе могут существовать различные виды производства, т.е. различные дета-

ли могут изготовляться по разным технологическим принципам: в одних случаях – по технологии единичного производства, в других – массового, в – третьих – серийного и т.д.

В зависимости от типа производства по-разному складывается профессионально-квалификационная структура рабочих и содержание их труда. С.Я.Батышев детально раскрыл особенности разных типов производства и их влияние на подготовку рабочих.

Второй закон: знание уровня механизации и автоматизации производственных процессов. По уровню механизации и автоматизации производственных определяется *содержание* труда рабочих. С.Я.Батышев выделил пять стадий автоматизации производства. На первой стадии частично или полностью автоматизируется режим работы специальных или универсальных станков. Введение автоматических станков уже исключает функции рабочего операционника. На второй стадии автоматические станки связываются между собой транспортными устройствами, составляя одну непрерывную автоматическую линию. На третьей стадии для обеспечения пооперационного контроля за качеством изделий и их разбраковки после выполнения каждой операции в автоматическую линию вводятся контрольно-измерительные приборы и механические управляющие устройства. Рабочий наблюдает за приборами и реагирует на возникающие отклонения. На четвертой стадии появляются автоматические линии с программным управлением. Станки переналаживаются на производство изделий, параметры которых изменяются в определенных пределах. На пятой стадии в производство внедряются компьютеры, микропроцессоры, ЭВМ, самонастраивающиеся, самоуправляемые автоматические системы, оснащенные специальным узлом, так называемым электронным мозгом, особым кибернетическим устройством. Ведущая роль рабочих в трудовом процессе – осуществление расчетных, контрольно-управленческих, регулировочных и аналитических функций, а также математических вычислений и расчетов с применением законов физики, электротехники, электроники, пневматики [23, с.155].

На каждой стадии автоматизации требования к подготовке рабочих и специалистов изменяются. Их функции обуславливаются уровнем развития средств автоматизации, поэтому и подготовка должна исходить из особенностей работы рабочего и специалиста на данном производстве.

Третий закон: знание степени непрерывности технологических процессов. По степени непрерывности технологических процессов определяются *формы организации труда*.

Четвертый закон: знание состояния организации труда. По состоянию труда определяются *обязанности* рабочих.

Пятый закон: знание состава оборудования и применяемых в процессе труда предметов труда. По знанию состава оборудования и применяемых предметов труда определяется специализация рабочих.

Шестой закон: знание федерального и регионального компонентов в содержании профессионально-технического образования. Наличие в содержании труда и, как следствие, в содержании образования рабочих основных мало изменяющихся элементов, а также элементов, подверженных сравнительно быстрым переменам, требует разделения профессионального обучения на две *неравные по объему* части: основную (заданную на много лет вперед) и динамичную, т.е. специальную, рассчитанную на срок, соответствующий *неполному циклу смены* техники. Поэтому нужно определить содержание основного периода обучения (федерального компонента) и периода специализации учащихся (регионального компонента).

С.Я. Батышев впервые выделил ясные *критерии отбора* учебного материала для изучения. На основной стадии (федеральном уровне) такими критериями являются: типичность для основных отраслей производства и видов трудовой деятельности; относительная стабильность и неизменяемость в течение более или менее длительного периода; полное соответствие основным направлениям развития современной науки и техники; возможность организации учебного материала в целостную систему взаимосвязанных знаний; тесная связь изучаемого материала с будущей практической деятельностью; достаточный объем политехнических знаний.

Критериями отбора материала на региональном уровне (специальной стадии обучения) являются: компетентность (должны содержать различные трудовые и технологические операции, дающие возможность формировать широкий круг профессиональных навыков и умений); разноматериальность (должны предусматривать работу обучающихся с теми материалами, которые будут использованы на производстве при выполнении различных профессиональных функций); разносложность (должны предусматривать работу с деталями, узлами, комплектами, отличающимися степенью сложности изготовления, а также сборки по точности, сопряжению, монтажу, взаимодействию узлов и технологии обработки); профессиоемкость (должны содержать такие виды работ, которые давали бы возможность использовать труд учащихся при выполнении многих видов работ по основной и тем смежным профессиям, по которым осуществляется подготовка рабочих); товарность (вырабатываемая во время практики продукция должна иметь ценность, пользоваться спросом); технологичность (практика, проводимая в мастерских, должна соответствовать производственно-техническим возможностям учебного заведения, его оборудованию и т.д.); безопасность (во время прак-

тики должны соблюдаться требования безопасности труда, санитарии и гигиены).

Седьмой закон: знание основ взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся. Знание основных направлений взаимосвязи общеобразовательной подготовки позволит создать систему знаний, навыков и умений у учащихся по разным предметам. Сущность этого закона заключается в том, что он охватывает как учебную, так и трудовую (внеучебную) деятельность учащихся. Из всего многообразия явлений жизни преподаватели общеобразовательных предметов и мастера производственного обучения, не нарушая логики учебных программ (предметов) выбирают те задачи, с которыми учащиеся будут иметь дело в процессе предстоящей работы в учебной мастерской, либо на том или ином предприятии. Выработка у учащихся умений решать практические задачи, требующие применения знаний, полученных в процессе изучения основных наук – важные средства подготовки их к производственному труду.

Таковы основные *законы* профессиональной педагогики, которые актуальны и сегодня. Как видим, в числе семи выделенных С.Я. Батышевым законов профессиональной педагогики, пять законов раскрывают связи между характеристиками производства и различными характеристиками рабочего. В производстве он выделил *пять характеристик* – тип, уровень механизации и автоматизации, степень непрерывности технологических процессов, организацию труда, состав оборудования и предметов труда. Каждая характеристика производства влияет на соответствующую характеристику рабочего, которых также пять: производственный профиль рабочего, содержание труда, формы организации труда, профессиональные обязанности, специализация рабочего (Таблица 3).

Таблица 3

Взаимосвязи основных характеристик производства и характеристик системы подготовки рабочих

№№	Характеристики производства	Характеристики системы подготовки рабочих и специалистов
1.	тип производства	производственный профиль рабочего
2.	уровень механизации и автоматизации	содержание труда
3.	степень непрерывности технологических процессов	формы организации труда
4.	организация труда	профессиональные обязанности
5.	состав оборудования и предме-	специализация рабочего

	тов труда	
6.	наличие в содержании труда рабочих мало изменяющихся элементов и сравнительно быстро изменяющихся элементов	выделение в содержании образования федерального и (основного) и регионального (вариативного) компонентов
7.	взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки учащихся	использование форм, методов и приемов, направленных на осуществление взаимосвязи предметов разных циклов

Эти законы фактически являются базовой основой для того, чтобы составить требования к будущему рабочему, разработать модель будущего рабочего.

Следующие два закона (шестой и седьмой) касаются уже связей, влияющих на определение содержания профессионального образования рабочих (шестой закон) и технологий обучения (седьмой закон). Так, знание о наличии в содержании труда рабочих мало изменяющихся элементов и сравнительно быстро изменяющихся элементов говорит о том, что содержание подготовки рабочих следует строить таким образом, чтобы оно включало содержание основного, стабильного периода (федеральный компонент) и содержание вариативного, динамичного периода (вариативный компонент) обучения. Другими словами, этот закон означает, что в содержании подготовки рабочих следует предусмотреть два неравных периода – основной (стабильный, относительно длительный) и дополнительный (вариативный, относительно кратковременный).

Седьмой закон (о взаимосвязи общеобразовательной и профессиональной подготовки) констатирует наличие объективной связи между общеобразовательными и профессиональными знаниями (предметами). Опора на этот закон объективно необходима, а значит, следует искать педагогические средства осуществления этой взаимосвязи. В этой связи надо сказать, что в исследованиях НИИ профтехпедагогики АПН СССР еще в 80-х годах прошлого века были разработаны такие средства в виде системы принципов обучения и правил их реализации [14].

Таким образом, мы представили анализ законов профессиональной педагогики, сформулированных впервые С.Я. Батышевым. Эти законы, как видно из их анализа, раскрывают связи между состоянием производства, его характеристиками, с одной стороны, и различными характеристиками подготовки рабочих кадров – начиная от профиля подготовки и заканчивая структурой содержания подготовки. Они являются основой для определения

принципов проектирования системы подготовки рабочих кадров прежде всего в части проектирования содержания этой подготовки (профиль, содержание труда, формы организации труда, обязанности и др.).

Вопрос о закономерностях обучения в профессиональной школе нашел отражение в работах Института педагогики и психологии профессионального образования РАО. Так, академиком РАО Г.В. Мухаметзяновой выделены две группы дидактических закономерностей в профессиональном образовании – системные и функциональные.

К системным закономерностям относятся: эффективность профессионального образования достигается при условии системной интеграции образования, науки и производства (учреждений отрасли); уровень качества подготовки специалистов повышается при условии выполнения требований субъектов интегративного взаимодействия образования, науки и производства (учреждений отрасли); формирование и совершенствование профессиональной компетентности студентов достигается при условии организации учебно-воспитательного процесса на основе компетентностного подхода; конкурентоспособность будущих специалистов и ориентированность их на работу в отрасли обеспечивается при условии развития вузом форм социального партнерства с научными учреждениями, предприятиями (учреждениями) отрасли, представителями местного сообщества; креативный характер образования, направленный на развитие у студентов инновационного мышления, формируется при условии научно-профессионального роста преподавательского состава образовательных учреждений; позитивная социализация выпускника обеспечивается при условии формирования у студента социально-профессиональных качеств и ключевых квалификаций в соответствии со специальностью; готовность выпускника к инновационной, самостоятельной проектной деятельности формируется при условии развития мотивационно-творческой активности личности студента.

Функциональные закономерности в дидактике профессионального образования включают следующие связи: усвоение студентами содержания образования будет успешным при условии блочно-модульного построения учебного материала и балльно-рейтинговой системе мониторинга успеваемости студентов; отбор и структурирование учебного материала будут эффективными при условии сохранения целостности фундаментального, междисциплинарного, профессионального и инновационного научно-учебного материала; интериоризация студентами содержания образования будет эффективной при условии организации обучения с учетом потребностно-мотивационной сферы студента и уровня его развития; содержание образования будет обеспечивать профессиональное самоопределение выпускника при

условии системной целостности форм и методов обучения; уровень подготовки выпускников повышается при условии фундаментализации высшего образования [15, с.126-127].

Как видим, первая группа из семи дидактических закономерностей в профессиональном образовании по сути отражает связи, характерные для системы подготовки специалистов и в этом смысле они затрагивают процесс обучения на всех уровнях его рассмотрения (общетеоретическом, уровень образовательной программы, учебной программы, системы учебных занятий и конкретного занятия). Вторая группа из пяти функциональных дидактических закономерностей касается уже собственно процесса обучения и потому отражает связи между содержанием образования, деятельностью обучающихся и преподавателей. В то же время отметим, что эти дидактические закономерности нуждаются в более глубоком научном обосновании.

3. Закономерности обучения в высшей школе

Закономерности обучения в высшей школе нашли отражение в ряде учебных изданий по дидактике высшей школы, авторами которых были С.И. Архангельский, В.А. Попков, А.В. Коржуев и др. Рассмотрим подробнее этот вопрос.

В 1980 году вышло учебно-методическое пособие С.И.Архангельского «Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы» [2], в котором отдельная глава была посвящена закономерностям теории обучения. Автор отмечает, что для обучения в высшей школе чаще всего характерна «не столько определенность развития познавательного процесса, сколько неопределенность с вероятностными характеристиками. Отсюда и закономерности, выражающие состояние учебной и научной деятельности студентов, оценивающие и направляющие те или иные стороны учебного процесса, не могут быть жестко регламентированы применительно к дидактическим явлениям, объектам, фактам и событиям. … Задачи, решаемые в учебном процессе, слишком сложны и многообразны, чтобы для их решения и оценки можно было применять только строгие однозначные формулировки закономерных положений с количественной характеристикой результатов» [2, с.112].

В самом деле, никто сегодня не станет отрицать мысль о том, что в процессе обучения имеют место как определенные, так и неопределенные процессы. Когда можно говорить об определенности процесса обучения? Для ответа на этот вопрос напомним, что процесс обучения рассматривают на нескольких уровнях представления: общетеоретическом, предметном (уровень

учебного плана), уровне учебного материала (учебник, конкретная дисциплина), реального взаимодействия педагога и учащегося, уровне конкретного учащегося – всего пять уровней (В.В.Краевский). Отметим, что первые три уровня здесь существуют в виде проектов, то есть «на бумаге», когда дается описание учебного процесса в его теоретическом видении. На проектном уровне учебный процесс описывается вполне определенно и достаточно четко: здесь могут быть учтены с достаточной долей объективности многие факторы, в том числе: внешние факторы (требования общества, производства, сферы услуг, государства, обучающихся и др.) и внутренние факторы (готовность педагогов, учащихся, наличие внутренних психолого-педагогических условий и др.). Это означает, что могут быть прописаны также достаточно четко и связи, которые могут иметь место между процессом обучения как целостностью и внешней средой, а также между компонентами процесса обучения.

Однако ситуация меняется, как только процесс обучения рассматривается на уровне реального воплощения в практику. Дело в том, что можно разработать блестящий проект процесса обучения, но реализовывать его будет недостаточно подготовленный преподаватель; или наоборот, даже неудачный проект процесса обучения в руках талантливого педагога может дать хорошие результаты! Это происходит потому, что на уровне реального процесса обучения вступают в действие множество факторов и, прежде всего, факторы, связанные с педагогом и обучающимися (их мотивами, уровнем подготовки, отношением к предмету, учебному заведению и т.д. и т.п.). И поэтому на уровне реальности даже при прекрасно подготовленном проекте обучения будут возникать ситуации неопределенности, когда необходимо быстро принимать решения, не задумываясь над тем, на какую закономерность надо опереться.

Теперь посмотрим, сколько и какие именно закономерности обучения выделяет С.И. Архангельский. Перечислим их:

1.Закон единства учебной и обучающей деятельности (иначе называемый законом «сущности обучения»). Этот закон рассматривает учебный процесс как взаимосвязанную и взаимозависимую деятельность преподавателей и студентов. Деятельность педагога и студентов на основе этого закона регламентирована дидактическим треугольником, связывающим передачу знаний, усвоение знаний и формирование системы знаний в соответствии с целями и задачами обучения. Настоящий закон обусловливает роль и функции педагога и студентов в учебном процессе. Закон единства учения и обучения и его следствия распространяются на все виды, формы и ступени обучения, в

том числе и на такие, где изучение того или иного предмета, системы предметов ведется учащимися самостоятельно, включая и самообразование.

В связи с этим законом надо отметить следующее. Поскольку здесь речь идет о единстве двух видов деятельности – учащегося (учебная деятельность) и педагога (обучающая деятельность) – постольку можно заметить, что данная формулировка по содержанию совпадает с той, которую для средней школы сформулировали авторы дидактики средней школы (И.Я.Лернер, В.В.Краевский и др.) – о взаимосвязи преподавания и учения. Этот закон выражает, таким образом, одну из сущностных характеристик обучения – о том, что обучение характеризуется тесной взаимосвязью преподавания и учения. Из этого можно заключить, что основные законы обучения должны быть выводимы из сущностных характеристик обучения.

2.Закон единства обучения и воспитания – указывает, что обучение и воспитание в учебном процессе представляют собой взаимоединое воздействие на формирование личности студентов, на их знания, навыки, умения, миропонимание и моральные устои. Обучение всегда воспитание, а целенаправленное воспитание – обучение. Взаимосвязь обучения и воспитания регламентирована педагогическим треугольником, соединяющим обучение, воспитание и всестороннее развитие личности студентов.

Этот закон также не является новым – он был сформулирован многими дидактами и отражает такую существенную характеристику обучения, как воспитывающий характер обучения.

3.Закон преемственности знаний и последовательности научного развития. Он гласит, что каждое изучаемое научное содержание учебного предмета всегда связано с предшествующим, что оно исходит из него и развивает его.

4.*Закон педагогической отдачи: содержательность знаний, навыков, умений студентов пропорциональна научной содержательности, педагогическому мастерству преподавателей* [2, с. 113-120].

С.И. Архангельский, раскрывая содержание первых двух законов указывает на их регламентацию соответствующим педагогическим треугольником. В то же время последующие два закона (третий и четвертый) он обосновывает другим способом. Закон преемственности – опираясь на диалектический закон отрицания отрицания, на связь нового и старого в процессе развития явлений – то есть на философию. А четвертый закон – закон педагогической отдачи – вообще никак не обосновывает, а лишь раскрывает кратко его содержание и суть. Вместе с тем, следует подчеркнуть, что автор, также, как и большинство других исследователей, не дает обоснования целостности выделенных четырех законов обучения в высшей школе.

Через 30 лет после работы С.И. Архангельского вышло учебное пособие для вузов и системы последипломного профессионального образования преподавателей, в котором авторы (А.В. Коржуев, В.А. Попков) выделили три дидактических закона: закон обязательного соответствия уровня сложности и трудности учебно-познавательных задач познавательным возможностям обучающегося; закон зависимости темпа и качества овладения знаниями, умениями и навыками от активности обучающегося в учении; закон единства развития познавательных сил обучающегося и его самостоятельности в учении» [10, с.90-91].

Сравнение этих законов с теми дидактическими законами, которые сформулировал С.И. Архангельский (табл. 4), показывает, что в разработке этого вопроса за 30 лет не произошло какого либо развития. На наш взгляд, это является следствием того, что проблема дидактики высшей школы оставалась долгое время практически вне поля зрения исследователей.

Таблица 4

Дидактические законы высшей школы (1980г., 2009 г.)

	С.И. Архангельский, 1980 г.	А.В. Коржуев, В.А. Попков, 2009 г.
	1.Закон единства учебной и обучающей деятельности	1) закон обязательного соответствия уровня сложности и трудности учебно-познавательных задач познавательным возможностям обучающегося;
	2.Закон единства обучения и воспитания	2) закон зависимости темпа и качества овладения знаниями, умениями и навыками от активности обучающегося в учении;
	3.Закон преемственности знаний и последовательности научного развития.	3) закон единства развития познавательных сил обучающегося и его самостоятельности в учении»
	4.Закон педагогической отдачи: содержательность знаний, навыков, умений студентов пропорциональна научной содержательности, педагогическому мастерству преподавателей.	

Как видим, предложенные законы трудно назвать совпадающими. Они разного уровня обобщения. Так, например, закон единства обучения и воспитания или закон единства учебной и обучающей деятельности касаются всего процесса обучения в целостности. Этого нельзя сказать о тех дидактических законах, которые представлены в правой части. Например, рассмотрим закон обязательного соответствия уровня сложности и трудности учебно-познавательных задач познавательным возможностям обучающегося. Здесь устанавливается связь между уровнем сложности и трудности учебно-познавательных задач, с одной стороны (эта сторона касается, прежде всего, содержания изучаемого учебного материала), и познавательными возможностями учащихся – с другой. Во-первых, связь отражает не все содержание учебного материала, а только два его признака – сложность и трудность, которыми, конечно, не исчерпывается характеристика учебного материала; во-вторых, возникает вопрос – а дидактический ли это закон? Ведь что значит понятие «познавательные возможности учащихся»? Это есть уровень готовности учащегося к осознанному восприятию и освоению нового знания или нового способа действия, или того и другого одновременно. Сюда входят не только его предшествующий опыт в виде знаний, умений и навыков, но и степень развития психических процессов восприятия, мышления, воображения и т.п. Поскольку говорится о познавательных возможностях учащихся, постольку речь идет, скорее всего, именно о психических процессах, ответственных за познавательные процессы. Другими словами, данный закон больше психологический, чем дидактический.

Таким образом, обобщая изложенное можно заключить, что в немногочисленных учебных пособиях по дидактике высшей школы вопрос о закономерностях обучения не нашел обоснованного решения. Так же, как и в общей дидактике, отсутствует в той или иной мере обоснованная система закономерностей обучения, следствием чего является то, что в каждом учебном пособии по дидактике высшей школы предлагается свой состав дидактических законов и закономерностей.

4. Системное обоснование законов педагогики и закономерностей обучения

Внести определенную ясность в проблему законов и закономерностей обучения удалось А.М. Новикову, опубликовавшему в 2010 году пособие для авторов учебников и учебных пособий по педагогике «Основания педагогики» [16]. Рассмотрим подробнее концепцию законов педагогики по А.М. Новикову. Прежде всего, отметим, что привлекает в его концепции то, что автор

выделяет и формулирует систему законов педагогики, которая отражает основной результат образования. Этим результатом является обучающийся, а точнее тот новый жизненный опыт, который он приобретает в результате образовательной деятельности. Это важно подчеркнуть, ибо в центре системы законов педагогики оказываются не общество, не педагогическая система, не педагогическая инфраструктура и т.п., а обучающийся – то есть человек, занимающийся образовательной деятельностью. Это первое.

Второе обстоятельство связано с тем, что А.М. Новиков четко выделяет основания классификации законов, в качестве которых берет источники формирования жизненного опыта (объекты и субъекты, являющиеся источниками этого опыта). Он выделяет четыре таких источника (объективная реальность, педагог, предшествующий опыт обучающегося и сам обучающийся) и соответствующие отношения между новым опытом и каждым из этих источников. Каждое отдельное отношение формулируется в виде закона. Почему отношение? Это сделано исходя из трактовки закона, рассматриваемого как наиболее общее понятие, «отражающее существенное, объективное, всеобщее, устойчивое, повторяющееся отношение между явлениями, процессами» [16, с.26]. Говоря коротко, закон – это отношение между явлениями, процессами. Но не всякое отношение, а такое, которое обладает такими признаками, как: существенность, объективность, всеобщность, устойчивость, повторяемость – всего пять признаков, которым должно удовлетворять отношение, выступаемое как закон.

Такой подход позволил А.М. Новикову выделить четыре закона педагогики: закон наследования культуры, закон социализации, закон последовательности, закон самоопределения.

Первый закон педагогики – *закон наследования культуры* - отражает отношение «новый опыт – объективная реальность». При этом объективная реальность рассматривается в самом широком смысле, как «все существующее, т.е. материальный мир и все его идеальные продукты» [28, с.572]. Человек, начиная с рождения, осваивает, во-первых, объективную реальность непосредственно, на уровне ощущений и восприятий; во-вторых, осваивает человеческую культуру. Каждое последующее поколение наследует все достижения человеческой культуры, созданные всеми предшествующими поколениями.

Отсюда следует формулировка первого закона педагогики – закона наследования культуры: *каждый человек в процессе образования осваивает культуру человечества.* Причем культура рассматривается в широком смысле слова, согласно которому она включает в себя два емких компонента: 1) объективные результаты деятельности людей (машины, технические соору-

жения, книги, произведения искусства, нормы права и морали и т.д.); 2) субъективные человеческие силы и способности, реализуемые в деятельности (ощущения, восприятия, знания, умения, производственные и профессиональные навыки, мировоззрение и т.д.) [28, с. 294].

Первый компонент культуры (предметные результаты деятельности человечества) отражается в формах общественного сознания, которыми являются девять составляющих: язык (естественный и искусственные языки); обыденное сознание; политическая идеология; право; мораль; религия; искусство; наука; философия. Второй компонент культуры (субъективные человеческие силы и способности) выражается в личностных знаниях (в том числе и непередаваемых словами образных, чувственных знаниях), умениях, навыках, мировоззрении, индивидуальных способностях каждого человека и т.д.

Содержание и структура культуры являются основой отбора содержания образования, в том числе и содержания профессионального образования. Это значит, что из первого закона педагогики могут быть выведены законы (или закономерности), раскрывающие конкретные связи содержания и структуры культуры, с одной стороны и содержания и структуры профессионального образования – с другой стороны. Причем надо отметить, что вероятно будут иметь место особенности преломления данного закона в зависимости от уровня образования.

Поскольку культура включает два компонента – предметные результаты деятельности человечества и субъективные человеческие силы и способности, постольку можно хотя бы в первом приближении сказать, что можно выделить две группы закономерностей освоения человеком в процессе образования культуры человечества: первая группа – это закономерности, раскрывающие отношения между предметными результатами деятельности человека (первый компонент культуры) и его отражением в содержании профессионального образования (с учетом его уровней и профилей); вторая группа – те, которые раскрывают отношения между вторым компонентом культуры (субъективные человеческие силы и способности) и его отражением в содержании и структуре профессионального образования.

Теперь о втором законе педагогики – *законе социализации*. Этот закон отражает отношение: «новый опыт – педагог (педагоги)». А.М. Новиков подчеркивает, что под педагогом имеется в виду не только учитель (преподаватель, воспитатель, куратор, тьютор и т.п.), но и родители, семья, товарищи, коллектив, средства массовой информации и др. – то есть все люди, от которых обучающийся получает новый опыт в той или иной форме, исходя из формулы «каждый человек тебе учитель». Закон социализации звучит так:

«*только в общении с другими людьми человеческий индивид обретает свою человеческую сущность*» [16, с.30].

Все субъекты и объекты социализации А.М. Новиков делит на три группы: формальные институты; неформальные субъекты/объекты и случайные субъекты/объекты. К *формальным институтам* относятся: семья, профессиональные педагоги, коллектив (учебный, трудовой), руководители всех рангов, наставники, общественные объединения и организации. К *неформальным субъектам/объектам* относятся: неформальные молодежные объединения, средства массовой информации, литература и искусство.

В этой связи надо сказать, что все большую роль начинает играть Интернет-пространство как неформальный субъект социализации. Кроме того, поскольку нас интересуют дидактические закономерности (закономерности обучения в профессиональной школе), постольку следует иметь в виду, что в подготовке рабочих кадров, специалистов среднего звена, бакалавров и магистров возрастает роль социальных партнеров – работодателей, органов власти. Растет также роль обучения на рабочем месте и поэтому актуализируются вопросы влияния наставников, трудового коллектива.

Из закона социализации следует, что процесс обучения необходимо строить таким образом, чтобы вовлекать обучающихся в общение с разными субъектами и объектами социализации.

Третий закон педагогики – *закон последовательности*, или закон преемственности. Он выражает отношение «новый опыт – предшествующий накопленный опыт». Суть его вытекает из того, что жизненный опыт человек накапливает последовательно – от простейшего к простому, от простого к более сложному и т.д. Отсюда следует, что любая порция образовательного материала, любое задание, предлагаемое обучающемуся или осваиваемое им самим, должны быть ориентированы как на достигнутый, так и на перспективный уровень знаний, умений, отношений, способностей и т.д., находящийся в «зоне ближайшего развития». Говоря другими словами, условие очередной образовательной задачи должно быть понятным и доступным, базироваться на известном и освоенном ранее.

Отсюда следует формулировка *закона последовательности*: *в зоне ближайшего развития обучающегося располагается тот новый жизненный опыт, который логически подготовлен его предшествующей образовательной деятельностью* [16, с.32].

Четвертый закон педагогики – *закон самоопределения*. В его основе лежит отношение «новый опыт – сам обучающийся». Самоопределение индивида в широком смысле рассматривается как основанный на свободном волеизъявлении выбор жизненного пути, своего места в обществе, образа

жизни и видов деятельности, а также линии поведения в проблемных и конфликтных ситуациях [16 и др.]. Важнейшее значение для образования человека, для его образовательной деятельности имеет самоопределение обучающегося в ней. В этом и есть суть закона самоопределения.

Таким образом, закон самоопределения: *в процессе образования значительную роль играет самоопределение обучающегося.* Если в стимулировании мотивационно-потребностной сферы обучающегося отталкиваться от идей «Я-концепции», то потребности в самоопределении, в самореализации и т.п. становятся базовыми потребностями для творческого саморазвития человека. Поэтому при разработке любых педагогических систем необходимо создавать условия для запуска мотивационно-потребностного механизма «самости» личности обучающегося.

Такова система из законов педагогики, предлагаемая А.М.Новиковым, за основание которых взят новый жизненный опыт, приобретаемый обучающимися в каждый конкретный момент его образовательной деятельности. Причем эта система выстроена с соблюдением требований, предъявляемых к любой теории – требований полноты и непротиворечивости.

Полнота системы законов достигается тем, что рассмотрены все объекты/субъекты классификации – все источники жизненного опыта обучающегося: объективная реальность, педагог, предшествующий опыт обучающегося, сам обучающийся. *Непротиворечивость* достигается тем, что эти источники выделены как независимые, то есть непересекающиеся объекты/субъекты.

Поскольку дидактика является частью педагогики, постольку законы педагогики объективно должны преломляться и проявляться в процессах обучения. Действуя в условиях обучения, эти законы будут по своему преломляться, отражая специфику обучения как составной части педагогического процесса. Закономерности обучения, таким образом, вытекая из общих законов педагогики, будут в то же время отражать специфические отношения, складывающиеся в процессе обучения [4]. Однако надо отметить, что на современном этапе система образования отличается диверсифицированностью, многомерностью, вариативностью содержания, форм, методов и средств образовательного процесса на всех уровнях его организации. Сегодня педагог любой школы имеет право на выбор тех технологий обучения и воспитания, которые он считает целесообразными с точки зрения решения образовательных задач. В этих условиях принципы и правила обучения будут зависеть от того, какую концепцию или теорию обучения педагог кладет в основу образовательного процесса. Содержание и характер каждой конкретной дидактической системы определяются наряду с общими и специфическими законо-

мерностями обучения. Например, дидактическая система проблемного обучения опирается на такие закономерности обучения, как: «проблема является начальным моментом мыслительной деятельности»; «мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-либо понять, когда возникает познавательное затруднение»; «обучение и воспитание развивает интеллектуальную и другие сферы не потому, что учитель ставит проблемы, а потому что школьник сам их решает» (М.И. Махмутов и др.) и т.д.

Закономерности обучения, в свою очередь, являются основой для определения основных требований к обучению, к его организации и реализации, то есть к формулированию принципов обучения. Таким образом, выстраивается цепочка: законы педагогики – закономерности обучения (общие и специфические) – принципы обучения (общие и специфические). Если говорить о воспитании, то соответственно: законы педагогики – закономерности воспитания – принципы воспитания. Точно также можно сказать и о процессах развития.

Проиллюстрируем сказанное на примере трансформации первого закона педагогики – закона наследования культуры. Какие закономерности обучения вытекают из этого закона? Учитывая, что культура включает объективные и субъективные компоненты, можно говорить о двух группах закономерностей обучения: первая группа - закономерности, раскрывающие отношения между предметными результатами деятельности человека (первый компонент культуры) и его отражением в содержании профессионального образования (с учетом его уровней и профилей); вторая группа закономерностей – те, которые раскрывают отношения между вторым компонентом культуры (субъективные человеческие силы и способности) и его отражением в содержании и структуре профессионального образования. Так, примером закономерностей первой группы могут быть выделенные С.Я.Батышевым связи между характеристиками производства и различными характеристиками рабочего и, в частности, взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки.

На следующем уровне формулируются принципы обучения, направленные на проектирование такого процесса обучения, который бы учитывал знание о закономерностях обучения. Например, из закономерности о взаимосвязи общего и профессионального образования следует принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе, который является общим для профессионального образования. Его реализация может осуществляться по-разному в зависимости от того, на какую конкретную концепцию обучения (или совокупность концепций обучения) опирается педагог. Если это будет концепция проблемного обучения, то реализация принципа

моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе будет осуществляться в сочетании с требованиями принципа проблемности.

Аналогично можно раскрыть и другие закономерности и принципы обучения в профессиональной школе. Но эта работа требует дальнейших исследований.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Проблема закономерностей и принципов обучения, будучи одной из ключевых в профессиональной педагогике, до сих пор остается наименее исследованной проблемой. Специалисты уделяют в той или иной мере внимание изучению принципов обучения в профессиональной школе, оставляя практически без внимания вопросы закономерностей обучения. Проведенное исследование является одной из первых попыток дать обзор состояния проблемы закономерностей обучения в отечественной педагогике.

Как известно, наиболее устойчивое, принимаемое большинством специалистов научно-педагогическое знание фиксируется в учебниках и учебных пособиях, рекомендуемых к использованию федеральным органом управления образованием. С учетом этого, в данной работе проведен критический анализ состояния дидактического знания в области законов и закономерностей обучения в отечественной педагогике, представленного в учебниках и учебных пособиях по педагогике и дидактике в период с середины прошлого века по настоящее время. Анализировались издания по общей педагогике, дидактике средней школы, а также профессиональной педагогике и дидактике высшей школы.

2. Исследование показало, что вопрос о закономерностях обучения в той или иной степени исследован применительно к общей дидактике и дидактике общеобразовательной школы. В работах М.А. Данилова, Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, В.В. Краевского, А.В. Хуторского, В.И. Загвязинского раскрыты закономерности обучения, выявлены специфика дидактических законов и закономерностей обучения, объективные и субъективные трудности их выделения, предложены различные подходы к их систематизации.

Можно заключить, что исследованы следующие аспекты проблемы закономерностей обучения.

Разработана на основе системно-структурного подхода целостная система закономерностей обучения (Ю.К.Бабанский). Сделана попытка целостного взгляда на закономерности обучения без углубления в сущность понятия «закономерность обучения». Это одна линия разработки проблемы.

Вторая линия представлена в работах М.А.Данилова, И.Я.Лернера, В.В.Краевского. Здесь внимание исследователей акцентировано на выявление сущности закономерности обучения как дидактического феномена. Ими выявлены сущностные характеристики закономерностей обучения: их происхождение, этапы выявления, особенности дидактических закономерностей и др.

Третья линия развития научных представлений о закономерностях обучения связана с работами И.П. Подласого. Его подход можно назвать многомерным, поскольку им предложена многомерная модель закономерностей обучения: а) с точки зрения аспектного рассмотрения - дидактические, гносеологические, кибернетические, психологические, социологические, организационные закономерности – это специфические закономерности; б) с точки зрения основных структурных элементов обучения: закономерности цели обучения; закономерности содержания обучения; закономерности качества обучения; закономерности методов обучения; закономерности управления обучением; закономерности стимулирования обучения – это общие закономерности.

3. Однако, несмотря на наличие большого числа законов и закономерностей обучения, предлагаемых в учебных изданиях по педагогике и дидактике, надо признать что они отличаются рядом недостатков.

Во-первых, состав и структура закономерностей не имеют убедительного научного обоснования, формулировки законов и закономерностей обучения зачастую носят тривиальный характер, выходят за рамки предмета дидактики. Исключением является система закономерностей обучения, предложенная в 80-х годах прошлого века Ю.К. Бабанским. Преимущества этого подхода заключались в том, что: а) в основание системы закономерностей обучения положена четкая и ясная методология системно-структурного подхода; б) процесс обучения рассмотрен на нескольких уровнях: общего, особенного и конкретного; в) система закономерностей отражала внешние и внутренние связи процесса обучения. Но и этот подход отличается тем недостатком, что он не позволяет рассматривать дидактические закономерности как в тесном единстве с общими законами педагогики.

Во-вторых, в современном дидактическом знании имеют место закономерности обучения, характерные для общеобразовательной школы, начальной и средней профессиональной школы, высшей школы. Для каждого уровня образования (общего, среднего профессионального, высшего) исследователи выделяют закономерности обучения, отражающие в той или иной мере специфику соответствующего уровня. Применительно к профессиональной школе впервые законы профессиональной педагогики были предложены и убедительно обоснованы в работах С.Я. Батышева. Эти законы раскрывают связи между состоянием производства, его характеристиками, с одной стороны, и различными характеристиками подготовки рабочих кадров – начиная от профиля подготовки и заканчивая структурой содержания подготовки. Они являются основой для определения принципов проектирования системы подготовки рабочих кадров, прежде всего, в части проектирования содержания этой подготовки (профиль, содержание труда, формы организации труда, обязанности). Вместе с тем, характеризуя связи между производством и содержанием и структурой подготовки рабочих кадров, законы профессиональной педагогики недостаточно отражали содержание и процесс собственно учебной деятельности обучающихся.

В-третьих, в немногочисленных учебных пособиях по дидактике высшей школы вопрос о закономерностях обучения также не нашел обоснованного решения. Как и в общей дидактике, отсутствует в той или иной мере обоснованная система закономерностей обучения, следствием чего является то, что в каждом учебном пособии по дидактике высшей школы предлагается свой состав дидактических законов и закономерностей.

4. В определенной мере преодолеть отмеченные выше недостатки удалось А.М. Новикову, который впервые предложил строго обоснованную систему законов педагогики, применимую к любому возрасту и уровню образования. В основе выделяемой системы законов педагогики находится новый жизненный опыт, который обучающийся приобретает в результате образовательной деятельности. Опираясь на четыре источника формирования жизненного опыта (объективная реальность, педагог, предшествующий опыт обучающегося и сам обучающийся) и соответствующие отношения между новым опытом и каждым из этих источников, выделяются четыре закона педагогики: закон наследования культуры, закон социализации, закон последовательности, закон самоопределения.

В работе обосновано, что поскольку дидактика является частью педагогики, постольку законы педагогики объективно должны преломляться и проявляться в процессах обучения. Действуя в условиях обучения, эти законы

будут по своему преломляться, отражая специфику обучения как составной части педагогического процесса. Закономерности обучения, таким образом, вытекая из общих законов педагогики, будут в то же время отражать специфические отношения, складывающиеся в процессе обучения. Закономерности обучения, в свою очередь, являются основой для определения основных требований к обучению, к его организации и реализации, то есть к формулированию принципов обучения. Таким образом, выстраивается цепочка: законы педагогики – закономерности обучения (общие и специфические) – принципы обучения (общие и специфические).

В зависимости от степени полноты условий, закон (закономерность) может выступать в двух видах: как возможная тенденция, либо как организующий принцип. Этот вывод, сделанный в 60-х годах прошлого века М.А. Даниловым, позволяет четко вычленить форму проявления закона обучения. Любой закон обучения и его проявление зависит от степени полноты условий: если условия обучения представлены в полном объеме и на качественном уровне, то закон может выступать как организующий принцип. Если же условия представлены неполно, а лишь частично (невысокая степень полноты условий), то закон выступает как тенденция.

Литература

1. Александров Г.Н. О закономерностях процесса обучения. Советская педагогика. 1986. - № 3. С. 61-66.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Учебно-метод. Пособие. – М.: Высш. школа, 1980. – 368 с.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. М.: Владос, 2001. - 343 с.
4. Дидактика. Под общ. ред. Б.П.Есипова. М.: Изд-во АПН, 1957. – 518 с.
5. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. Пособие для студ. пед. ин-тов. Под ред. М.А.Данилова, и М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1975. – 303 с.
6. Дидактика средней школы. 2-е изд. Под ред. М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация. М., 2008. – 192 с.
8. Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М., Андрианова Т.М. Теория обучения. Учебное пособие для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям. М.: Владос, 2011. – 383 с.
9. Ибрагимов Г.И. Проблема закономерностей обучения в учебниках по педагогике//Педагогика. – 2015. - №7. – С.24-34.
10. Коржуев А.В., Попков В.А. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: учебное пособие для вузов и системы последипломного профессионального образования преподавателей. – Изд. 2-е. – М.: Академический проект, 2009. – 185 с.
11. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студ. Учеб. заведений /В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007. – 352 с.

12. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. – 96 с.
13. Логвинов И.И. Содержание и структура закономерностей процесса обучения (теория и эксперимент). – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2012. – 180 с.
14. Махмутов М.И., Безрукова В.С. Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионального образования в среднем ПТУ//Вопросы взаимосвязи общего и профессионального образования в среднем ПТУ. Сб. научных трудов. Отв. Ред. М.И. Махмутов. – М., 1983. – С.4-21.
15. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. – Казань, 2008. – 608 с.
16. Новиков А.М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей. – М.: Изд-во «Эгвес», 2010. – 208 с.
17. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. – СПб., Воронеж, 1995.
18. Осмоловская И.М. Дидактика, 2008. – 240 с.
19. Педагогика. Учебник / Под ред. И.А. Каирова. М.,1956.
20. Педагогика» под ред. Г.Нойнера, М., 1978.
21. Педагогика. Учебное пособие для студентов педвузов / Под ред. Ю.К. Бабанского. - М.: Просвещение,1983. – 608 с.
22. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.
23. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. – М..: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
24. Профессиональная педагогика. Под ред. С.Я. Батышева. – М. Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.- 904 с.
25. Сластенин В.А., Каширин В.П. Педагогика и психология». Изд. 6-е. - М.:Академия, 2007. – 478 с.
26. Сорокин Н.А. Дидактика. М., 1974. – 222 с.
27. Теория обучения: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед./И.П.Андриади и др.; под ред. И.П. Андриади. – М.: Изд. Академия, 2010. – 336 с.
28. Философский энциклопедический словарь.- М.: Советская энциклопедия, 1983, 572 с.
29. Харламов И.Ф. Педагогика. М., 1990. – 576 с.