

structure of creative activity through the system of components: motivational, когнітивного, reflections, поведінкового. The criteria of creative activity are in-process certain.

Keywords: creative , creative personality, creative potential, creative activity.

Отримано: 2.12.2011 р.

УДК 159.922.7

М.Т.Дригус

Разработка П. Г. Редкиным проблемы активности школьника в процессе обучения

У статті вперше проаналізовано концептуальний підхід видатного вітчизняного вченого П. Г. Редкіна до вирішення проблеми активності школяра у процесі навчальної діяльності. Розкрито розуміння вченим сутності розвитку самодіяльності школярів у процесі навчання і представлено його технологію самодіяльного розвитку і взаємодії в системах “вчитель-учень” і “учень-учень”. Дано характеристику оволодіння школярем активною позицією суб’єкта учіння і виховання, здійснено аналіз розвитку духовних сил школяра.

Ключові слова: особистість, навчання, активність, самодіяльність.

В статье впервые проанализирован концептуальный подход выдающегося отечественного ученого П.Г. Редкина к решению проблемы активности школьника в процессе обучения. Раскрыто понимание ученым сути развития самостоятельности школьников в процессе обучения; представлена его технология самостоятельного развития и взаимодействия в системах “учитель-ученик” и “ученик-ученик”. Дана характеристика овладения школьником активной позиции субъекта учения и воспитания, осуществлен анализ развития духовных сил школьника.

Ключевые слова: личность, обучение, активность, самостоятельность.

Актуальность проблемы. Продуктивная трансформация современного образовательного пространства не возможна без использования фундаментальных достижений отечественного психолого-педагогического наследия. Между тем значительная их

часть до настоящего времени остается вне контекста современных воззрений на многомерную систему образования и воспитания подрастающего поколения.

Цель статьи – раскрыть концептуальный подход к решению проблемы активности школьника в процессе обучения, разработанный выдающимся отечественным ученым П. Г. Редкиным.

Изучение отечественного наследия свидетельствует о том, что психологические воззрения П. Г. Редкина до настоящего времени не были предметом специального научного анализа.

Изложение основного материала. Следует подчеркнуть, что подход к решению проблемы активности школьника в процессе обучения был одним из важных звеньев в разработанной ученым архитектонике теоретико-методологических основ отечественного образовательного пространства в середине XIX столетия.

Интересным и в то же время чрезвычайно важным является ракурс рассмотрения П.Г. Редкиным процесса обучения не только как мононаправленного процесса в системе “учитель – ученик”, а и как процесса обратного действия в этой системе, т.е. речь идет о взаимодействии между учителем и учениками. Этому аспекту, инновационному по своему содержанию не только для XIX, но и в значительной мере для XXI века, он посвящает специальную работу, озаглавленную “Содействие учеников учителю”, напечатанную в апреле 1863 года в журнале “Учитель”.

Анализируя процесса обучения, ученый вводит понятие “образовательного действия учителя на учеников”. Это действие, указывает П.Г. Редкин, имеет двухвекторную содержательную направленность. Он пишет: “Образовательное действие учителя на учеников двоякого рода: сообщение им сведений и возбуждение их самостоятельности” [1, с. 317]. Должно было пройти более ста лет, чтобы знаменитая парадигма ЗУНа, главенствующая практически три четверти XX столетия, утратила свой доминантный статус в конце прошлого столетия. Между тем П.Г. Редкин еще в середине XIX столетия в целеполагании процесса обучения отводит главную роль отнюдь не овладению школьниками знаниями, умениями и навыками. В связи с этим он пишет: “В общеобразовательных учебных заведениях главная цель обучения состоит в укреплении и упражнении сил ученика посредством возбуждения его к самостоятельности, а сообщение ему сведений – цель второстепенная” [1, с. 317].

Ученый акцентирует внимание на том, что личностный ракурс процесса обучения – возбуждение ученика к самостоятельности – содержит в себе мощный детерминирующий потенциал во временной

перспективе всего жизненного пути человека; овладение же учеником знаниями имеет краткосрочную временную протяженность. П.Г. Редкин отмечает: “Хотя накопленные в училище сведения могут со временем утратиться, но возбужденная упражнениями самодеятельность не перестанет оказывать благотворного влияния на всю жизнь человека” [1, с. 317]. В обозначении целей обучения он придерживается существовавшего в то время понятийного разграничения целей на формальные и материальные, наполняя их – через призму своего концептуального видения образовательного процесса – особой содержательностью. К тому же, говоря о процессе обучения, он видит его как совместную деятельность учителя и учащихся: “При обучении формальная и материальная деятельность учителя и учеников взаимно себя дополняют, не теряя, впрочем, своего относительного достоинства” [1, с. 317].

Антиципирующая способность П. Г. Редкина как ученого-исследователя уникальна по своему содержанию. Ведь через сто лет, в 60-х годах XX столетия, основатель современной отечественной психологии Г. С. Костюк будет последовательно отстаивать свое видение процесса обучения как совместной деятельности учителя и ученика.

П. Г. Редкин отчетливо проводит идею доминирующего статуса личностного целеполагания процесса обучения: “Если таким образом учитель должен иметь в виду *преимущественно*, – выделяет ученый, – возбуждение самодеятельности учеников, то само собою разумеется, что он обязан употреблять все средства к достижению этой главной цели” [1, с. 317]. Эта цель им имплицитно включена в мега-цель личностного развития – “духовной силы учеников”.

Психологическая утонченность Редкина проявляется в том, что, говоря о духовной силе учеников, он разграничивает процесс личностного становления учащихся в процессе обучения, постановкой двуединой задачи: возбуждение, то есть эксплицитное пробуждение личностных потенций ученика, а также их развитие. “Если мы серьезно желаем возбуждать и развивать духовные силы учеников, – пишет ученый, – то необходимо вызвать их содействие в возможно большем объеме” [1, с. 318].

П.Г. Редкин дает (значимую и для современного образовательного пространства) технологию развития самодеятельности учащихся в процессе взаимодействия в системе “учитель – ученик”. При этом раскрытие технологичности процесса обучения сочетается с тщательным психологическим анализом становления субъектной активности школьников, сопровождающееся не только конструк-

тивними тенденціями в личностній самоефективності школьника як суб'єкта учиння, но и возможной личностной деструкцией в процессе обучения.

В развитии самодеятельности школьников, считает П.Г. Редкин, важна мера активности учителя на уроке в работе как с отдельным учеником, так и с классом в целом. “В классе невозможно с каждым учеником заняться *отдельно*, – предостерегает ученый, – как это делается при частных уроках: иначе *общий* урок распадется на множество *частных* уроков, столь мелких, что каждый ученик воспользуется весьма немногим; несравненно большая часть времени будет проведена учеником в классе без всякой пользы им, лучше сказать, с положительным вредом, обыкновенно протекающем от праздности, безделья” [1, с. 318].

Ученый анализирует приемы, используемые учителем на уроке, которые не возбуждают активность ученика в процессе обучения, а, наоборот, подавляют ее. Как следствие, у школьника на уроке “будет рассеянность, невнимательность, отсутствие мышления и самодеятельности, бездействие, праздность, скука со стороны учеников...” [1, с. 318].

П.Г. Редкин первым в отечественной педагогической и возрастной психологии поднимает проблему страха в школьном обучении, проблему эмоциональной деструкции в личностном развитии ребенка на уроке. Внимание ребенка на уроке, сопряженное со страхом, “чтоб учитель, сделавши вопрос и вызвавши потом того ученика, от которого он желает получить ответ, не заметил, что этот ученик пропустил мимо ушей вопрос, и теперь не знает, на что ему отвечать” – такое “внимание ничуть не лучше невнимательности: оно бсзпредметно, пусто...; этого нельзя собственно и назвать вниманием, достойным человека, неразлучным со свободою мысли и воли, с любознательностью, с интересом” [1, с. 318].

Мы видим, как ученый, рассматривая проблему качественной характеристики внимания ребенка на уроке, раскрывает ее во взаимосвязи с личностным становлением. Технология развития самодеятельности, – представленная ученым, – это, с одной стороны, многогранность содействия учителя ученику в процессе обучения, а с другой – все более возрастающая самостоятельность содействия ученика – учителю.

П.Г. Редкин впервые в педагогической психологии выстраивает стройную систему “развития духовных сил учеников”, возбуждения активности школьников в процессе учебной деятельности. О самобытности пути ученого говорит тот факт, что он не повторяет

распространенную систему бель-ланкастерского взаимного обучения. “Всякое обучение, не требующее связного преподавания (каково обучение истории), – считает ученый, – должно быть взаимное между учениками, не в смысле бель-ланкастерского взаимного обучения, которое вызвано было недостатком учителей, но в том смысле, что учитель вменяет себе в заслугу главным образом искусство задавать темы, задачи, для решения их как в самом классе, так и вне класса, и умение убедиться в самостоятельном решении этих задач” [1, с. 318].

Ученый “пошагово” развертывает инициацию активности школьников в процессе обучения. При этом он рассматривает данный вопрос в органическом единстве двух проекций: деятельности учителя во взаимосвязи с качеством активности самого ученика. Поэтому, с одной стороны, – “учитель вменяет себе в заслугу... искусство задавать темы, задачи”, а с другой – он должен обладать умением “убедиться в самостоятельном решении этих задач” школьниками. Анализируя вопрос “решения тем, задач в самом классе” (как устное, так и письменное), ученый акцентирует внимание на самых сложных технологичных приемах. “При устном решении, которое потребует чаще письменного, первое и самое важное условие – искусное постановление вопроса, а второе – самоотверженное терпение со стороны учителя дожидаться, пока ответ в устах ученика примет такую форму, что она сделается содействующим обучению фактом, т.е. поучительною и для прочих учеников” [1, с. 318].

П.Г. Редкин обращает внимание на наиболее сложные моменты деятельности учителя, которые “гасят” активность школьника. Это, по мнению ученого, характерное для большинства учителей неумение постановки вопроса, неумение выстроить цепочку “вопросов, на которые следует дробить главный, объемлющий всех их вопрос”, отсутствие достаточной саморегуляции – неумение дожидаться от ученика ответа на вопрос, “неуместная живость” учителей, которые подсказывают ответ ученику. Он категоричен в своем мнении по поводу подсказок учителя – “будто главное дело здесь в том, чтобы ученики возможно скорее получили ответ и чрез то приумножили количество своих сведений. Странная мысль”, – выступает он против такой тактики учителя на уроке.

Проводя сравнение с процессом физического питания, П.Г. Редкин в то же время дает психологически точную характеристику результативной стороны учебной деятельности. Ученый подчеркивает: “...так и для души та пища будет самою питательною, которую не проглотит, а пережует ученик. Все ответы, которые

составятся при организованном содействии многих учеников, будучи возведены до возможно совершенной формы и отличаясь ясностью и доступностью для всех учеников – вот такие-то ответы и суть самые драгоценные результаты урока” [1, с. 318].

Интересна идея П.Г. Редкина о том, что содействие учеников учителю – это расширяющаяся система активности школьника в процессе обучения. “Еще больше содействуют ученики учителю, – подчеркивает ученый, – когда они заступают его место настолько, что сами принимают на себя обучение...” [1, с. 319].

Результирующей составляющей продуктивного взаимодействия в процессе обучения (при котором “постоянно поддержится напряженное содействие учителю со стороны всех учеников”), является то, – считает ученый, – что ученики “будут также в состоянии скорее и тверже идти вперед, потому что самостоятельность их усилится, а с нею усилится и способность к ней” [1, с. 319].

Второй задачей ученый считает “возбуждение нравственных сил учеников; это можно назвать в истинном смысле *дисциплиной*” [1, с. 320]. Его взгляд на школьную дисциплину актуален и для современной школы. Рассматривая проблему “охранения дисциплины, порядка”, он вводит ее в контекст понятие “возложение ответственности”. Здесь имеет место удивительная антиципирующая способность П. Г. Редкина относительно проблемы локуса контроля, принятия – возложения ответственности, нашедшей свое теоретическое и экспериментальное развертывание лишь во второй половине XX века, более в общей и социальной, нежели в педагогической и возрастной психологии.

Возложение ответственности на самих школьников при “охранении дисциплины” – ключевое положение П. Г. Редкина в анализе проблемы активности школьника в процессе обучения.

Важно, считает П.Г. Редкин, наличие активной позиции школьника. Включенность ученика в процесс содействия учителю в учебной деятельности уже является действенным способом “охранения дисциплины”. “Самую большую помощь, – говорит ученый, – оказывают ученики при охранении дисциплины, порядка, уже тем, если они будут в постоянном напряжении, содействуя учителю” [1, с. 320].

Интересен подход П. Г. Редкина к вопросу делегирования полномочий учителю при “охранении дисциплины”. Он твердо заявляет: “Учитель не имеет, не может и не должен иметь достаточной матерьяльной силы для удержания порядка, дисциплины в классе; вся его власть над учениками духовного свойства; повиновение ему учеников прочно основывается собственно на

нравственной силе” [1, с. 320]. Приведенное выше зримо показывает, что в подходе ученого к проблеме “охранения дисциплины” заложен мощный гуманистический потенциал, который пронизывает каждый спектр его многомерной психолого-педагогической системы.

Ученый категорически против различного рода наказаний, с одной стороны, как не имеющих никакой воспитательной силы, а с другой – свидетельствующих о деструкции авторитета учителя. “Наказания, да еще и частые, – признак недостаточности его авторитета; – считает ученый, – где нет со стороны учеников добровольного подчинения, там не может быть и настоящей дисциплины” [1, с. 320]. Обращает на себя внимание важность принципиальности данной позиции ученого в то время, когда из школьных учреждений вовсе еще не ушли различного рода наказания, в т.ч. и телесные. Об этом он пишет: “В последнее время у нас начали мало по малу выводиться из училищ не только телесные, но и всякого рода наказания. Тем не мене без них еще не везде обходятся или, лучше сказать, не умеют обходиться, отчасти по привычке, отчасти по незнанию и из лени найти заменяющие их средства. К числу последних принадлежит, между прочим, то, что можно назвать *предохранением* ученика от наказания...” [2, с. 321]. Квинтэссенция его подхода к данной проблеме отражена в самом названии статьи “Не наказывать, а предохранять от наказания”. И далее он уточняет свою позицию: “Вообще предохранять должно собственно не от *наказания* за проступок, а от самого проступка” [2, с. 321].

П.Г. Редкин считает целесообразным возложение ответственности на целый класс в различных ситуациях школьной жизни “в некоторых особенных, важных случаях”. Именно возложение ответственности он считает важным фактором укрепления дисциплины. “Если мы возложим на ответственность целого класса вред, причиняемый имуществу училища; допустим, в некоторых особенных, важных случаях, общий приговор учеников, чтобы, например, они обсудили, кто из них достоин наград и в какой постепенности и т.п., то мы сделаем много для дисциплины” [1, с. 320].

Ученый придерживается идеи коллективной ответственности за принимаемые школьниками решения как наиболее эффективного пути разрешения различных школьных ситуаций. Рассматривая проблему содействия учеников учителю, он указывает: “Опыт доказал, что там, где это введено обычаем, приговор учеников так верен и беспристрастен, что в весьма редких случаях приходится учителю несколько отклониться от него” [1, с. 320].

П.Г.Редкин тщательно анализирует различные ситуации взаимодействия в системе “учащийся – учитель – школьное учреждение”. Он приводит не только примеры положительной модальности коллективного решения, но и раскрывает условия, при которых принимаемые учащимися решения не являются продуктивными. “Не так уж верно их суждение о том, кому из них быть старшим над товарищами: тут разные посторонние обстоятельства часто оказывают противное влияние”, – замечает ученый. Глубина проникновения П.Г. Редкина в анализируемую проблему позволяет ему многогранно и рельефно раскрыть “острые углы” во взаимоотношениях учителя с учениками. Так, он обращает внимание на способы разрешения школьных ситуаций, на которые сложились полярные взгляды у школьников и их учителей. “Но всего вреднее и опаснее, – предостерегает ученый, – требовать содействия учеников к открытию виновных в таком проступке, который осуждается училищем, но не учениками. Подобные старания не только напрасны, но, для достижения своей цели, обыкновенно вызывают ряд новых проступков, ложь, упрямство и т.д.” [1, с. 320].

И даже в таких случаях, когда имеет место диаметрально противоположное видение учителями и школьниками разрешения конфликтной ситуации, он полагает наиболее верным ее решением возложение коллективной ответственности на самих школьников. “Лучше уже, чтобы та вина, которая не может быть прощена в интересе всего училища, – считает ученый, – а между тем скрывается поблажкой товарищей, падала на всех их, как покрывающих проступок и следовательно принимающих в нем участие” [1, с. 320].

П.Г. Редкин четко проводит грань во взаимоотношениях учителя с учащимися, за которой содействие учеников учителю должно быть сужено либо вовсе недопустимо: “Совершенно ошибочно, – говорит ученый, – поручать ученикам, чтобы они смотрели за порядком в классе в отсутствие учителя. За порядком должен наблюдать сам учитель и никто больше; конечно, в отдельных случаях он может брать себе в помощь того или другого ученика, но эта помощь должна оставаться помощью только в данном случае и в ограниченной мере и, разумеется, никак не должна вести к тому, что помощник превращается в шпиона, доносчика на своих товарищей, чем рискует он не только утратить их дружбу, но и сам развратиться до нельзя, вообще распространить такую заразу во всем заведении, которая поражает все нравственные чувства в молодом поколении – в этой будущности отечества” [1, с. 320–321].

П.Г. Редкин-ученый с высоким гражданским мужеством последователен в своих взглядах на установление четких нравственных границ в содействии учеников учителю, за пределами которых это содействие утрачивает свою нравственную силу. Он четок и категоричен в своем предостережении: “Притом замена явной дисциплины, открытого надзора над подвластным надзором тайным, шпионством, есть признак слабости подлежащих властей, их бездарности, неумения или просто лени. Во тьме не ищите света, но светом освещайте тьму!” [1, с. 321].

П.Г. Редкин, раскрывая продуктивность содействия учеников учителю, поднимает проблему высокой нравственной силы, значимость которой как бы затерялась не только в вихре столетий, но и в современном рационализированном социуме. Ученый в середине XIX столетия говорит о важности “возбуждения и сохранения” чувства чести как нравственного ориентира не только отдельного класса, но и школьного пространства всего учебного заведения. “Если же мы постараемся возбуждать и сохранять как в отдельном учебном заведении, так и в отдельных классах чувство чести и приличия, то все безчинное, неприличное, нечистое, грязное, безнравственное как бы само собою устранилось содействием всех учеников” [1, с. 320].

Выводы. В статье рассмотрены некоторые вопросы концептуального подхода выдающегося отечественного ученого П.Г. Редкина к решению проблемы активности школьника в процессе обучения. Идеи ученого о развитии самостоятельности школьников в процессе обучения, овладении школьником активной позицией субъекта учения и воспитания, развитии духовного потенциала учащихся, возбуждении нравственных сил учеников и воспитании чувства чести имеют огромное значение и для современного образовательного пространства.

Список использованных источников

1. Петр Редкин. Современные педагогические заметки: Содействие учеников учителю / Редкин Петр [текст] // Учитель. – 1863. – №7. – С. 317–321.
2. Петр Редкин. Современные педагогические заметки: Не наказывать, а предохранять от наказания / Редкин Петр [текст] // Учитель. – 1863. – №7 – С. 321–322.

The article analyzes for the first time the conceptual approach to the problem of students' activity in learning put forward by the outstanding Ukrainian scientist P.G. Redkin. The author reveals the scientist's

understanding of the essence of school students' activity in the learning process, represents the technology of independent development and interaction in the teacher-student and student-student systems, as well as analyzes the characteristics of development of students' active position as the subject of education and the characteristics of their spiritual growth .

Keywords: personality, study, activity, selfactivity.

Отримано: 29.11.2011 р.

УДК: 159.922

О.В.Дробот

Професійний образ світу суб'єктів управлінської свідомості

У статті на засадах відомих концепцій структури образу світу описуються глибинні та поверхневі структури професійного образу світу управлінців.

Ключові слова: управлінська свідомість, професійний образ світу, чуттєва тканина, значення, смисл.

В статье на основе известных концепций структуры образа мира описываются глубинные и поверхностные структуры профессионального образа мира управленцев.

Ключевые слова: управленческое сознание, профессиональный образ мира, чувственная ткань, значение, смысл.

У психологічній літературі накопичено матеріал, який свідчить про те, що проблема наукових уявлень про свідомість як цілісність ще далека від свого вирішення. Тим більше питань постає при підході до структурування професійної свідомості, зокрема, й свідомості суб'єктів управлінської діяльності – управлінської свідомості.

Важливим висновком для даного напрямку досліджень є розуміння структури свідомості через структуру образу світу. Останній феномен тлумачиться як система очікувань щодо розвитку подій реальності, очікувань, що визначають формування гіпотез сприйняття (С.Д. Смирнов). “Образ світу є відображенням майбутнього, тобто являє собою систему наших очікувань, прогнозів відносно того, що відбувається... внаслідок наших вчинків. І ця прогностична спрямованість являє собою найглибшу і невіддільну