

А.П. СМАНЦЕР

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Анализируются теоретические основы преемственности как философского и педагогического феномена. Показано, что в педагогике она обеспечивает непрерывный процесс развития человека. Преемственность рассматривается во внешнем (в содержании и процессуальном аспекте) и внутреннем (в познавательной деятельности) планах.

The continuity reveals as a philosophical and pedagogical phenomenon, shows, that in pedagogics it provides continuous process of development of a person. The continuity is considered in external (in the maintenance and remedial aspects) and internal (in cognitive activity) plans.

Система образования включает ряд ступеней, которые по своей природе дискретны, но благодаря преемственности устанавливается ее непрерывность. Диалектическая взаимосвязь и единство непрерывности и дискретности как важные характеристики системы непрерывного образования обеспечиваются оптимальной организацией преемственности всех ее ступеней. Она позволяет человеку плавно, безболезненно переходить от одного этапа развития к последующему, от одной к следующей, более высокой ступени образования. Поэтому решение проблемы преемственности между различными ступенями системы непрерывного образования приобретает особое значение.

Преемственность как философская категория представляет объективную закономерность развития природы, общества и познания. Она обеспечивает диалектическое единство устойчивости

и изменчивости, сохранения и воспроизведения, созидания и разрушения. В философии преемственность рассматривают как ряд ступеней развития, связанных друг с другом таким образом, что одна ступень развития является отрицанием другой. Однако это не голое отрицание, а отрицание как момент связи, как момент развития, с удержанием всего положительного из прежних этапов. Российский философ Э.А. Баллер рассматривает преемственность как связь между различными ступенями развития, «как объективную необходимость между новым и старым в процессе развития» (Баллер 1969, 29), а белорусский философ А.И. Зеленков определяет ее как «философское понятие для отражения важнейшего типа связи между различными качественными состояниями развивающейся реальности, сущность которой состоит в единстве сохранения, воспроизведения и модификации определенного

содержания из отрицаемой системы» (Зеленков 1986, 21). Он при этом подчеркивает, что преемственность должна быть представлена в виде многомерного, полифункционального отношения между качественно различными уровнями любой развивающейся системы. А.И. Зеленков указывает, что сущность этого отношения задается композицией следующих его содержательных характеристик: сохранение некоторых элементов из отрицаемого с последующей их консервацией в структуре новой системной целостности; воспроизведение и трансляция сохраненного содержания в новую качественную определенность; изменение и модификация этого содержания в результате его включения в новую структуру реальности (Там же, 20).

Смысл диалектического отрицания состоит в том, что оно выступает не только как момент уничтожения старого, отжившего, но и как момент непрерывности в развитии объекта, момент связи нового со старым, который реализуется через сохранение элементов отрицаемой системы, обеспечение гармонии в структуре новых уровней организации. Происходит своего рода передача эстафеты от одного этапа в развитии системы к последующему. При этом отрицание связывается, во-первых, с уничтожением, деструкцией системы как целого образования либо отдельных его сторон, элементов, состояний; во-вторых, с сохранением, кумуляцией некоторых содержательных и функциональных характеристик отрицаемого объекта или системы; в-третьих, с преобразованием, модификацией новой качественной определенности; в-четвертых, с передачей эстафеты в развитии системы последующим этапам.

Преемственность выступает не как случайный процесс, а как необходимое закономерное явление, обеспечивающее поступательный характер развития. Всегда важно помнить, что «новое не возникнет на пустом месте, не образуется из ничего. Оно имеет глубокие корни в прошедшем этапе развития, порождается прошлым, вырастает из ушедшего, как дерево из семян, и, в свою очередь, содержит в себе зародыш будущего. Поэтому отсутствие при изменении какого-либо предмета, вещи, явления элемента преемственности говорит либо о пустом топтании на месте, либо о таких превращениях их, которые также не являются процессом развития. Преемственность – это необходимая черта, характеризующая характер развития» (Кустов 1990, 40).

В ходе непрерывно изменяющегося внешнего и внутреннего взаимодействия возникают новые связи, ранее неизвестные способы действий. Всякое развитие осуществляется на основе преемственности и всегда детерминировано его прошлыми этапами. Однако самое главное в том, что преемственность непременно и ежечасно обеспечивает выход за пределы прошлого, по-

скольку каждая следующая стадия, фаза развития связаны с предыдущими, при этом старые структуры не исчезают, перестраиваются и входят в состав новых. Значит, прошлое существенно влияет на возникновение последующего нового качества, новых отношений и связей. Однако имеется и обратная связь. Настоящее оказывает существенное влияние на перестройку, на переосмысление прошлого опыта, прошлых связей и отношений, действий. Более того, будущее само вызывает необходимость взаимосвязи и взаимодействия с прошлым и настоящим. Оно как бы требует мобилизации всего прошлого и настоящего, его обобщения и включения в новые связи и отношения для выработки новых действий. Будущее всегда возникает не на пустом месте, оно аккумулирует прошлое и настоящее и служит базой для дальнейшего психического развития личности.

Опираясь на философскую трактовку преемственности, психологи и педагоги высказывают различные точки зрения на сущность этого понятия. В педагогике преемственность трактуется как методологическая закономерность развития человека в системе непрерывного образования, как общепедагогический принцип, на основе которого функционирует целостный педагогический процесс в системе непрерывного образования, как дидактический принцип, который вместе с другими дидактическими принципами обеспечивает учащимся и студентам целостное восприятие дисциплин школьного и вузовского обучения, как частнометодический принцип, который раскрывает особенности проявления преемственности в организации обучения тому или другому предмету в средней и высшей школе.

В психологии и педагогике преемственность приобретает особый статус, ибо она позволяет обеспечивать непрерывность педагогического процесса, непрерывность развития школьника и студента. Известный российский психолог В.И. Слободчиков различает содержание образования, которое намечает «определенные цели, ценности и смыслы развития человека, т. е. тот комплекс его способностей, которые позволяют ему быть человеком и которые могут сложиться именно в этом конкретном образовательном процессе» (Слободчиков 2005, 116), и содержание педагогической деятельности, где «должны быть точно обозначены условия и способы достижения этих целей и обеспечения этих ценностей» (Там же, 117). В соответствии с данными положениями он рассматривает преемственность, с одной стороны, как обеспечение этапности образования, а с другой – как проявление эстафетности в развитии обучаемого. Тем самым можно констатировать, что преемственность можно рассматривать во внешнем и внутреннем планах.

Во внешнем плане преемственность обеспечивает единство содержательного и процессу-

ального аспектов обучения. Содержательный аспект преемственности обучения проявляется в согласованности содержания образования на всех ступенях обучения (стандарты образования, учебные программы, учебники и учебные пособия). К характерным признакам содержательной преемственности в обучении относятся: использование на каждом последующем этапе знаний, умений и навыков, полученных на предыдущем этапе, т. е. актуализация опорных результатов; пропедевтический характер обучения, т. е. возможность на каждом этапе закладывать основы обучения на следующей его ступени, что позволит ориентировать обучающегося на требования в будущем. К основным признакам процессуальной преемственности относятся: взаимосвязь форм, методов и средств обучения, последовательное применение педагогических технологий, которые обеспечивали бы школьникам и студентам развивать свои творческие способности. На характер процесса преемственности в развитии школьников и студентов большое влияние оказывают содержание, формы и методы обучения, эффективная организация педагогического процесса, профессионализм преподавателей и т. д.

Во внутреннем плане преемственность проявляется в обеспечении полноценного развития обучаемого. Обеспечение преемственности в учебно-познавательной деятельности, направленной на развитие учащегося, во многом зависит от его усилий, стремлений к достижению целей. Если учебно-познавательная деятельность становится внутренней потребностью обучаемого, внутренним стремлением к полноценному развитию, то она переходит в личностно-значимый конструкт. Не случайно известный российский педагог М.М. Левина отмечает, что в процессе обучения личность обучающегося формируется путем перевода отношения к учебной деятельности в систему внутренних свойств и качеств (см. Левина 2001, 7). Тем самым обучающийся становится субъектом учебно-познавательной деятельности.

Преемственность в учебно-познавательной деятельности (учении) обучающихся обеспечивается внутренней потребностью. Она является системным личностным образованием, имеющим определенную структуру. Взяв за основу сущностную структуру учебно-познавательной деятельности, которая включает целый ряд взаимосвязанных составляющих: цели, мотивы, содержание, методы организации деятельности, методы ее стимулирования, анализа и оценки результатов, контроль и самоконтроль, рефлексивность, мы выделяем ее компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-информационный, операционально-деятельностный, организационно-планирующий, оценочно-рефлексивный. Видимо, для успешного обучения и развития обучающихся необходимо

обеспечить реализацию каждого компонента учебно-познавательной преемственности.

Мотивационно-целевой компонент преемственности учебно-познавательной деятельности школьников и студентов обуславливается целями, какие ставят перед собой обучающиеся, тем, как они меняются с переходом на новую ступень обучения, мотивами получения образования. Это в той или иной мере определяет и успешный переход учащихся с одной ступени обучения на последующую.

Наш опыт работы в средней школе убеждает, что цель и мотивы учения школьников зачастую определяют их дальнейшую профессиональную деятельность.

Мотивационно-целевой компонент учебно-познавательной преемственности характеризуется развитостью мотивации и целеполагания, устойчивостью познавательного интереса. Каждый этап обучения имеет свои закономерности функционирования этих элементов и их развития. На первых порах обучения мотивационно-целевой компонент преемственности в большей степени находится под влиянием обучающей деятельности преподавателя. На последующих этапах обучения этот компонент приобретает устойчивость: учащиеся сами намечают цели своей учебно-познавательной деятельности. У них развивается определенная мотивация учения, познавательный интерес. Если преподаватель не подавляет их стремления к реализации собственных целей, то, как правило, обеспечивается успех в учении. Гуманистически ориентированный педагогический процесс учитывает особенности мотивационно-целевой преемственности.

Целостный педагогический процесс в системе непрерывного образования характеризуется совокупностью целей. При этом главная цель расчленяется на каждой ступени на систему целей, которые должны быть преемственно взаимосвязаны между собой и которые должны стать целями учащихся. Для этого прежде всего необходимо выделение цели и осознание ближайшего результата, достигаемого в процессе деятельности.

Сравнительный анализ практики работы средней и высшей школы, наши экспериментальные исследования показывают, что школьники и студенты в большинстве случаев не осознают или не полностью осознают цели обучения. Анкетный опрос (1240 студентов-первокурсников) показал, что для 38 % опрошенных первокурсников главная цель – окончить вуз, для 15 % – получить широкое и разностороннее образование, для 30 % – стать высококвалифицированными специалистами, 17 % респондентов вообще не отвечали на вопрос о цели учебы в вузе. Видимо, как в средней школе, так и в вузе перед учащимися не ставятся конкретные цели обучения, не показывается необходимость знаний для дальнейшей деятельности. Значит, в элементе целеполага-

ния отсутствуют целенаправленность и преемственность. Перед школьниками чаще всего ставится цель – хорошо окончить тот или иной класс, поступить в вуз. В меньшей мере школа заботится о том, чтобы подготовить человека психологически к необходимости получения знаний в течение всей жизни, постоянного пополнения объема информации.

Для достижения оптимальных результатов в учении школьников и студентов важно раскрыть перед ними систему близких, средних и дальних целей-перспектив получения образования, целей обучения как на каждом этапе, так и на всех ступенях непрерывного образования. Успешность овладения учебным материалом, тем или иным учебным предметом будет зависеть от того, как цели, которые ставит общество перед воспитанниками, будут согласовываться с теми целями и задачами, которые ставит перед собой человек – школьник и студент. Отсюда следует, что с первых шагов обучения человека в том или ином учебном заведении перед ним должна быть развернута последовательность преемственно связанных целей получения образования.

Таким образом, реализация мотивационно-целевой преемственности в обучении на каждой ступени средней и высшей школы будет способствовать реализации потребностей школьников и студентов, обеспечивать целенаправленность в их деятельности. Учащиеся будут видеть перспективы и необходимость усвоения того или иного учебного предмета.

Содержательно-информационный компонент преемственности обеспечивает ее в содержании образования и в деятельности учащихся по овладению этим содержанием. Он обуславливается мотивационно-целевым компонентом так, чтобы сами учащиеся стремились к повседневному обогащению своего запаса знаний, достижению более высокого уровня развития предметных умений и навыков. Можно привести немало примеров, когда учащиеся самостоятельно, без наставления учителей стремятся расширить круг своих знаний, приобрести нужную информацию как по смежным дисциплинам и отраслям (преемственность «по горизонтали»), так и по одной и той же отрасли знаний или учебному предмету (преемственность «по вертикали»).

При переходе учащихся с одной ступени обучения на последующую этот компонент усиливается. Если на первой ступени обучения содержательно-информационный компонент подсистемы учебно-познавательной преемственности главным образом направляется учителем, то на последующих учащиеся сами в определенной мере определяют необходимость тех или иных знаний, той или иной информации, того или иного уровня образования. Некоторые из них без принуждения стремятся овладеть необходимыми знаниями, интересующей их информацией, выбирают соот-

ветствующие предметные умения и навыки. Опыт работы средней и высшей школы в настоящее время показывает, что обучение, построенное на свободе выбора информации, является залогом реализации потребности человека в приобретении, расширении, углублении и установлении взаимосвязи между новой и старой информацией.

В массовой школьной практике формирование предметных умений происходит малоэффективно, что приводит к расхождению между ростом объема подлежащей усвоению информации при переходе из класса в класс, особенно при поступлении в вуз, и уровнем сформированности умений, необходимых для переработки и усвоения знаний.

Определение перечня предметных умений по всем школьным учебным предметам, установление преемственности в их развитии и формировании от класса к классу, от предмета к предмету будут способствовать выработке прочных специальных умений и навыков.

Таким образом, содержательно-информационный компонент преемственности в учении способствует плавности перехода от одной ступени обучения к последующей, более высокой, т. е. в усвоении знаний, в овладении предметными умениями и навыками не будет искусственно го разрыва.

Операционально-деятельностный компонент учебно-познавательной преемственности обеспечивает взаимосвязь и последовательность в методах, приемах, действиях в процессе обучения.

Сущность операционально-деятельностного компонента преемственности состоит в том, что на основе овладения учащимися общеучебными умениями и компетенциями формируется соответствующая культура умственного труда.

Одной из важнейших задач школы является подготовка личности к непрерывному образованию, для чего она должна овладеть умениями и навыками учебного труда, т. е. научиться учиться, а это значит – подготовиться к самообразованию. От сформированности у учащихся умений учебного труда зависит успех в овладении системой знаний, умений и навыков по тем или иным учебным дисциплинам, их оперативность и действенность.

Для нашего исследования важно было подтверждение необходимости формирования общеучебных умений и навыков, разработки соответствующего тезауруса всех общеучебных умений и навыков для каждого класса и преемственная взаимосвязь между предметами при их формировании. В процессе обучения от класса к классу учащихся необходимо знакомить с методами науки (абстрагированием, моделированием, аналогией, идеализацией (идеальные модели), мысленным экспериментом, индукцией).

Таким образом, операционально-деятельностная преемственность обеспечивает выработку у учащихся необходимых общеучебных, логических и учебных умений и навыков, дающих возможность дальнейшего самообразования, самостоятельного выбора необходимой информации в условиях непрерывного образования.

Организационно-планирующий компонент преемственности заключается в том, что успешная реализация учебно-познавательной деятельности требует соответствующей ее организации и планирования. На постепенность и преемственность в обучении школьников и студентов умениям и навыкам, организацию и планирование своей учебной деятельности указывают многие исследователи. С наших позиций заслуживает особого внимания предложенный Л.М. Фридманом принцип самоорганизации учебной деятельности. Он пишет, что «разумное обучение должно быть обучением самоорганизации, а по мере овладения учащимися самоорганизацией они должны учиться сами, а учитель должен лишь ставить перед ними общие цели обучения и оказывать помощь по мере возникающей у них необходимости» (Фридман 1987, 24–25). Это верно, но в средней и высшей школе обучение нужно построить таким образом, чтобы была возможность реализации преемственности в самоорганизации личности обучающегося.

Суть организационно-планирующего компонента преемственности состоит в создании на каждой ступени обучения благоприятных условий для учебы учащихся на последующих ступенях, в обучении их методам и приемам планирования и организации учебно-познавательной деятельности. Тем самым будет осуществляться подготовка обучающихся к непрерывному самообразованию и самовоспитанию.

Оценочно-рефлексивный компонент преемственности направлен на овладение обучающимися умениями оценки и самооценки результатов учебно-познавательной деятельности, рефлексии познавательных действий обучающихся, мыслительных процессов, своих потенциальных возможностей. Учебно-познавательная деятельность учащихся не может успешно протекать без соответствующей оценки и самооценки результатов этой деятельности, без самоанализа своих действий, без самопознания, т. е. она требует обязательного осмысления, оценки и самооценки результатов учебной деятельности, анализа своих познавательных действий, самопознания своих потенциальных возможностей. Овладение учащимися умениями оценки и самооценки, контроля и самоконтроля, самоанализа и самопознания способствует большей продуктивности протекания педагогического процесса, результативности учебных действий, обдуманности поступков человека.

Педагогам постоянно приходится сталкиваться с рассогласованием самооценок учащихся и нередко студентов с их действительными возможностями. Особенно часто это бывает в подростковом возрасте, когда школьник всеми силами стремится проявить себя во «взрослых» видах деятельности. В юности нередко превышение оценки своих возможностей является залогом большой активности, высоких достижений, но не спасает и от разочарований, и от неудач.

С оценкой и самооценкой своих успехов в учебной деятельности самым непосредственным образом связана и рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов. В ходе учебной деятельности на первых порах важно учить школьников восстанавливать всю последовательность учебных действий другого человека, возможные продолжения этих действий.

Суть оценочно-рефлексивного компонента преемственности заключается в постепенном и последовательном развитии у учащихся от класса к классу умений и навыков контроля и самоконтроля, оценки и самооценки, самоанализа и самопознания.

Таким образом, мы выяснили сущность компонентов учебно-познавательной преемственности в обучении в средней и высшей школе. При этом обратили внимание на то, что все компоненты преемственности в обучении взаимосвязаны и взаимообусловлены. Нарушение преемственности в реализации одного из них незамедлительно сказывается на результатах процесса обучения. В практике работы средней и высшей школы недостаточно реализуется мотивационно-целевая, организующе-планирующая и оценочно-рефлексивная преемственность в обучении, значительно большее внимание уделяется реализации в содержательно-деятельностной и учебно-операциональной преемственности. Это в определенной мере отражается и на качестве процесса обучения, и на его результатах.

ЛИТЕРАТУРА

- Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. М., 1969.
- Зеленков А.И. Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Мн., 1986.
- Кустов Ю.А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы. Свердловск, 1990.
- Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
- Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан, 2005.
- Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. М., 1987.

Поступила в редакцию 22.12.08.

Анатолій Петрович Сманцер – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и проблем развития образования.