



М. П. Черновол

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ
Ж.-Ж. РУССО В ПРАКТИКЕ
СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК: 37.02

ББК 74.03г(3)Руссо Ж.-Ж.

В статье рассматриваются идеи Ж.-Ж. Руссо, перспективные с точки зрения использования в образовательном процессе современных начальных школ. Организация обучения в соответствии с рекомендациями Ж.-Ж. Руссо стимулирует познавательную деятельность младших школьников, способствует развитию умения самостоятельно мыслить и активно усваивать знания об окружающем мире.

Ключевые слова: Ж.-Ж. Руссо, «Эмиль, или О воспитании», преемственность, начальное образование, познание, познавательная деятельность, логика мышления, чувственное восприятие, образ, проблемная ситуация.

M. P. Chernovol

**THE CONTINUATION OF J.-J. ROUSSEAU'S
PEDAGOGICAL IDEAS
IN MODERN ELEMENTARY EDUCATION**

The article examines the ideas of J.-J. Rousseau which have potential for their use in the educational process of modern elementary schools. Learning organized according to J.-J. Rousseau's recommendations stimulates cognitive activity of elementary school students and helps develop their independent thinking skills and actively assimilate knowledge about the environment.

Keywords: J.-J. Rousseau, "Emile, or On education", continuation, elementary education, cognition, cognitive activity, logic of thinking, sensory perception, image, problem situation.

Личность Ж.-Ж. Руссо и его взгляды на обучение и воспитание ребенка с давних пор вызывают по-

вышенный интерес исследователей. В педагогической теории Ж.-Ж. Руссо нет многих понятий и терминов, свойс-

твенных современной науке, однако его идеи предвосхитили направление развития образования, обозначили круг педагогического поиска, помогли многим педагогам оформить свои мысли и представления в концепции и образовательные модели.

Хотя у Ж.-Ж. Руссо был весьма скромный опыт обращения с детьми, его природная наблюдательность, творческие, анализаторские способности сделали возможным претворить в жизнь один из самых замечательных образцов в мире педагогической литературы — роман «Эмиль, или О воспитании». Роман Ж.-Ж. Руссо удивляет тонкостью понимания проблем образования, специфики организации жизни ребенка в соответствии с его возрастом и потребностями. Ценность «Эмиля» доказывает преемственность педагогических взглядов Ж.-Ж. Руссо среди таких всемирно известных деятелей в области педагогики, как И. Г. Песталоцци, И. Б. Базедов, Г. Спенсер, Д. Дьюи, М. Монтессори, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель, В. А. Сухомлинский и др.

«Эмиль, или О воспитании» и в наше время можно рассматривать как глубокое критическое исследование, в котором педагоги, придерживающиеся гуманного направления в образовании, могут почерпнуть ряд замечательных советов по организации учебной деятельности, а также проследить динамику развития естественного отношения к ребенку. Г. К. Селевко, описывая альтернативные технологии в системе образования, приходит к выводу, что сегодня применение исто-

рических педагогических «...моделей в "чистом" виде имеет ограничения, поскольку цели, заложенные в них, вступают в прямое противоречие с реализацией государственных стандартов. Однако фрагментарное применение этих моделей... позволяет компенсировать недостатки остальных моделей» [5. С. 151–152].

Идеи Ж.-Ж. Руссо о развитии сенсорного опыта и логики мышления, сознательности обучения, управлении чувственным восприятием на основе модели и оригинала в процессе познания окружающего мира способствуют лучшему пониманию зависимости проявления ребенком учебной мотивации и самостоятельности в познании от содержания и организации обучения.

По мнению Ж.-Ж. Руссо, воспитание интеллектуальной независимости способно сделать из беспомощного ребенка социально активного гражданина. В этой связи, бесспорно, заслуживает внимания вклад Ж.-Ж. Руссо в дело реформирования системы умственной подготовки ребенка, основная задача которой состояла в научении самостоятельно приобретать знания, быть открытым, готовым ко всему новому, т. е. способным просвещаться, пользоваться «...своим разумом, а не чужим» [4. С. 242].

В педагогике Ж.-Ж. Руссо мы находим важное для сегодняшнего образования условие развития познавательной сферы ребенка — это гармония образного и абстрактного видов мышления как взаимодополняющих сторон одного явления. Ученик в системе Ж.-Ж. Руссо достигает продвижения в познании действительности.

При участии учителя он анализирует и обсуждает проблемы, находит их решения, задает направление своим ментальным процессам, вырабатывает оригинальные подходы к решению поставленных задач, реализует усвоенные идеи в практической жизни.

Принято считать, что в начальных классах основной целью является научение ребенка чтению, счету, письму. Педагоги часто не видят причину неуспеваемости некоторых учащихся. Причина эта кроется в том, что читающему, считающему и пишущему ученику может не хватать умения думать самостоятельно, рассуждать, анализировать, сравнивать предметы или явления, у него могут быть не развиты внимание и память, зрительное и слуховое восприятие. Здесь вспоминаются справедливые слова Ж.-Ж. Руссо, который подчеркивал односторонность традиционного образования, формально развивающего способности ребенка: «Читающий ребенок не думает, он только и делает, что читает; он не учится, а учит слова» [4. С. 190].

Формирование у младших школьников высшего уровня мышления — словесно-логического — предполагает развитие умения оперировать словами, понимать логику суждений. Дети учатся самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, подводить видовое понятие под родовое, устанавливать закономерности. При этом нужно помнить, что в начале школьного обучения у ребенка еще значительное место занимают наглядно-действенное и наглядно-образ-

ное мышление. Младший школьник чаще всего думает, когда наблюдает, когда ему надо что-либо понять или усвоить. Задача начального обучения не сводится лишь к получению определенной суммы знаний, а распространяется и на развитие восприятия, памяти, воображения, мыслительных способностей, овладение методами и приемами познания окружающего мира. Так младший школьник учится усваивать знания, мыслить творчески, но для этого необходимо специально организованное, целенаправленное и систематическое взаимодействие ученика и учителя.

Предлагаемая Ж.-Ж. Руссо система обучения формирует у ребенка установки не только на формально-логическое восприятие мира. Автор «Эмиля» понимал всю сложность реализации высокой интеллектуальной активности ребенка младше 12 лет, так как в данном возрасте образное мышление превалирует над логическим. Весьма актуальным для сегодняшней системы образования остается положение Ж.-Ж. Руссо о том, что взрослым не следует ограничивать развитие ребенка доминированием логико-знакового мышления. Связь обучения с чувственным опытом ребенка, включение в обучение чувственного восприятия как исходной формы познания способствует не только укреплению образного мышления и высвобождению творческих сил учащегося, но также опосредствует его ориентирование в окружающем мире.

Развитию и обучению ребенка, формированию его способностей мыслить и познавать в условиях ок-

ружающей действительности, когда в качестве наглядности выступают объекты реальной обстановки, в XX веке был посвящен ряд исследований отечественных ученых (С. П. Баранов, Л. Я. Беленькая, Л. И. Божович, А. С. Бородулина, Т. О. Гиневская, Л. В. Занков, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, К. Е. Хоменко и др.). Так, С. П. Баранов считает, что, получая информацию о предметах и явлениях окружающего мира через книги, учебные пособия или объяснения учителя, ученик может не понять все их свойства и особенности, остановиться в познании на искусственной копии действительности, не дойти до оригинала, т. е. изображение или описание модели реального предмета может занять в сознании ребенка основное место. Есть вероятность, что у ребенка сложатся неправильные образы предметов и явлений действительности, их неверное понимание (вследствие ограниченных возможностей модели), оказывающее негативное влияние на развитие умственных способностей и познавательную активность ребенка [2].

А. Н. Леонтьев подчеркивает роль чувственного восприятия в процессе познания окружающего мира и формирования его образа. По его мнению, человек строит «...не Мир, а Образ, активно "вычерпывая" его... из объективной реальности. Процесс восприятия и есть процесс, средство этого «вычерпывания», причем главное состоит ... в том, что получается в результате этого процесса» [3. С. 255]. Каждый человек живет и действует в лично созданном обра-

зе мира, способен воздействовать на него, видоизменять, и вместе с тем испытывать на себе его влияние в объективно реальном мире.

Для учащихся младших классов, приступивших к научному, системному познанию окружающего мира, очевидно значение чувственного восприятия, а не только теоретических методов обучения и логических операций, связанных с высокой степенью абстрагирования.

Разделяя взгляды Ж.-Ж. Руссо относительно использования в образовательном процессе методов обучения с опорой на чувственность ребенка, С. П. Баранов пишет, что «наиболее высокое качество отражения действительности возникает тогда, когда ребенок в процессе учебных занятий поставлен в условия необходимости представлять и описывать реальные предметы и их связи в естественных условиях» [2. С. 47].

При освоении младшими школьниками способов действий с учебным материалом целесообразно использовать природную склонность детей к практической деятельности, к познанию объектов действительности с помощью чувств.

Чувственное восприятие является условием успешного развития логического мышления школьника. Если проследить сам процесс восприятия, то можно убедиться, что он представляет собой акт классификации (категоризации). Предъявляя ребенку какой-либо объект, мы направляем его мышление на отнесение данного объекта к тому или иному классу (категории) предметов или явлений. Любые теорети-

ческие рассуждения строятся на этой основе. Относя осознанно или неосознанно воспринятые раздражители, например, свойства, признаки объекта, к определенному классу, ребенок делает логический вывод. Отнесение объекта при его восприятии к определенному классу позволяет ученику выйти за пределы непосредственно воспринимаемых свойств этого объекта и предсказать другие, еще не воспринятые свойства. Учителю в данной ситуации важно следить за тем, чтобы ученик адекватно строил систему классификации, — это позволит учащемуся более точно предсказывать другие свойства анализируемого объекта.

Точное отражение мира в восприятии требует от ребенка усвоения правил классификации, умения отличать родовое понятие от видового, изучать признаки, полезные для подведения объектов под какой-либо класс. Для того чтобы школьник пришел к правильному выводу при рассмотрении чувственно воспринимаемых объектов окружающего мира, его следует научить выполнять несложные правила, лежащие в основе операции классификации:

- различать свойства объекта, относимого к определенному классу (при выделении критерия классификации);
- пользоваться логический способ комбинирования этих свойств в процессе отнесения объекта к отдельному классу: конъюнктивный (а и b), дизъюнктивный (а или b), реляционный (а находится в некотором отношении к b);
- учитывать свойства и признаки объектов, их соотношения в окружающем мире, делать логический вывод

о категориальной идентификации наблюдаемых объектов, относить их к определенной категории, классу.

Таким образом, корректное восприятие требует логического усвоения категорий и систем категорий, соответствующих явлениям и предметам, с которыми ученик имеет дело в физическом мире. Выработанная у ученика адекватная система категорий позволит ему делать выводы о характере наблюдаемых событий и тем самым выходить за пределы их непосредственного восприятия, правильно предсказывать другие, ненаблюдаемые события.

Взаимосвязь чувственного восприятия и логического мышления дает ребенку возможность построить образ, модель мира, в большей степени соответствующую действительности. Работа индивида над усовершенствованием модели мира продолжается в течение всей жизни, как и сам процесс познания.

Однако, как мы видим на практике, и во времена Ж.-Ж. Руссо, и в настоящее время система образования в основе своей нацелена на развитие формально-логического мышления, на овладение способами построения однозначного контекста. Такое обучение затрудняет творческое овладение знаниями и не повышает познавательную активность.

В романе «Эмиль, или О воспитании» Ж.-Ж. Руссо не раз высказывает свою озабоченность тем, что формализация детского образования способна привести к интеллектуальной ограниченности и невозможности ее дальнейшего преодоления. Ребенку, чье

мышление работает в заданных рамках и нацелено на пассивное запоминание, сложно совершить самостоятельный переход от усвоенных знаний к новым, а затем использовать их в жизни.

Чувственное восприятие и образное мышление дополняют логическое мышление, позволяют преодолеть ограничения формальной логики, дают возможность сохранить поисковую активность там, где с точки зрения логики ситуация зашла в тупик. И в этом случае прав был Ж.-Ж. Руссо, когда выступал против жесткой регламентации образования, предлагая ученику в творческом процессе находить выход из затруднительных ситуаций. Творческий процесс в педагогике Ж.-Ж. Руссо, берущий начало в чувственном опыте и образном мышлении, предполагает создание многозначного контекста, отсутствие строгой упорядоченности и однозначности связей между предметами и явлениями.

Планируя процесс обучения в соответствии с идеями Ж.-Ж. Руссо, учитель способствует тому, что детский мозг функционирует как единое целое, система, в которой объединяется чувственное и логическое, однозначный и многозначный способы организации контекста. Такое обучение включает поисковые, исследовательские задания, эвристические рассуждения, активизирует мыслительную деятельность учащихся, повышает их творческий потенциал. Дети начинают мыслить целостно, образно, продуктивно, используют скрытые резервы подсознания, интуицию, озарение. Показателем их мыслительных способностей является не количество

информации, полученной из различных источников и хранимой в памяти, а навыки анализа, синтеза и других мыслительных операций.

Творческие и аналитические способности учащихся, которые необходимо развивать с самого начала обучения в школе, включают:

1. Логические способности — способность мозга анализировать окружающий мир рациональными методами, т. е. видеть взаимосвязи между явлениями и предметами и системно их упорядочивать:

— умение формировать понятия
— способность получать обобщенные представления о классе однородных предметов и категорий;

— умение высказывать суждения
— способность выделять истинное или ложное значение в отношениях между предметами, в связях между предметами и их свойствами;

— умение составлять умозаключение
— способность переходить от исходных посылок (суждений) к заключению при соблюдении правил вывода (правил преобразования суждений).

2. Речевые способности — реализация возможности совершать акт коммуникации, а также образовывать, развивать и выражать свои мысли.

3. Пространственное восприятие — способность различать и воспроизводить пространственные и пространственно-временные свойства и отношения предметов (по форме, величине, относительному расположению объектов, движению и т. д.).

4. Память — способность запоминать, сохранять и воспроизводить информацию.

Анализ психологических особенностей детей младшего школьного возраста показывает, что несовершенство системы мыслительных форм в начале школьного обучения напрямую связано с несовершенством системы их мыслительных операций. Наибольшую трудность у учеников вызывает новое требование мыслить абстрактно, во внутреннем плане. Одна из задач учителя начальной школы состоит в том, чтобы наиболее оптимальными способами помочь школьнику перейти на новый интеллектуальный уровень.

Развитие дискурсивных операций, от которых зависит реализация внутренней теоретической деятельности, также занимает важное место в период начального обучения. Мышление школьника начинает перестраиваться, становится в новое отношение к отображаемой действительности, выступающей теперь не только конкретно и фактически, но и в обобщенной форме, т. е. в деятельности теоретической.

Развитие суждений и умозаключений будет зависеть от того, насколько правильно младший школьник сможет установить связи и дать объяснение изучаемого явления. Учитель должен быть внимательным, чтобы первая попавшаяся связь, часто случайная и субъективная, не принималась без проверки за универсальную закономерность. Учащегося необходимо приводить к критическому осмысливанию представившихся идей и выбору обоснованного объяснения, учить рассматривать свою мысль как гипотезу, т. е. положение, которое еще нуждается в проверке. Только в этом случае суждение младшего школьника превращается

в рассуждение и включается в процесс обоснования и умозаключения.

Школьнику младших классов более свойственно описывать, а не объяснять. Внимание ребенка уже в раннем детстве устремляется на предметы и их действия. Отношениями между явлениями и качествами явлений он интересуется меньше взрослых, до известной степени он может в них разбираться, однако хорошо разбирается только в простых отношениях, его качественный анализ еще элементарен. Восприятие младшего школьника задерживается в первую очередь на действии воспринимаемого объекта. При организации учебного процесса учителю необходимо считаться с этими и другими психологическими характеристиками младшего школьника: пассивное, неконцентрированное, легко утомляемое внимание; неполнота и несвязность детских представлений вследствие ограниченности их опыта; владение, как правило, функциональными определениями (что делает, что делают и т. п.), а не полными (с указанием специфического отличия) и точными (с названием близкого родового понятия); нечувствительность к противоречиям в незнакомой действительности (например, при изложении последовательных событий в рассказе); обоснование положений не логическим путем, а простой ссылкой на авторитет, пользующийся доверием, а также на свой личный опыт (часто пример из жизни, который служит иллюстрацией, но не доказательством); более качественное постижение причинной связи в процессе экспериментирования или делания и др.

На наш взгляд, педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо могут быть весьма полезными при формировании и развитии у младших школьников мыслительных форм, аналитических способностей, теоретического мышления как одной из целей обучения на данном этапе. Развитие мышления в педагогике Ж.-Ж. Руссо осуществляется с использованием в учебном процессе чувственного восприятия, логических компонентов, исследовательских заданий, проблемных ситуаций. Разработка несложных исследовательских заданий и проблемных ситуаций может вестись в соответствии с содержанием, логической структурой учебного предмета. Такие задания создают условия для развития аналитико-синтетической деятельности, мыслительных операций сравнения, абстрагирования, классификации и обобщения, побуждают ребенка совершать внутреннее планирование своих действий, способствуют оптимизации учебного процесса и, таким образом, помогают повысить когнитивные умения учащихся начальных классов.

Развивая на страницах своего романа принципы природосообразного, ненасильственного образования, Ж.-Ж. Руссо видел необходимость в том, чтобы дать «...указание, как учиться с напряжением сил» [4. С. 201]. Он хорошо осознавал прямую зависимость развития мышления, качества знаний ребенка от методов и приемов обучения. Результаты размышлений Ж.-Ж. Руссо выражают описания учебных ситуаций, в основе которых лежит принцип сознательного, исследовательского

усвоения знаний. От Эмиля не требуется специально заучивать предлагаемую наставником информацию. Ключевым условием обучения является искусное создание проблемных ситуаций, в которые «случайным образом» попадает воспитанник. «Мы должны наткнуться на опыт как бы случайно...» [4. С. 201], — писал Ж.-Ж. Руссо. Успешное решение Эмилем очередной познавательной задачи приводит его к открытию знаний, умению применять их в новых условиях. Такой процесс усвоения знаний требует от него размышления над усваиваемыми знаниями, вызывает необходимость в мыслительной деятельности.

Процесс познания нового с помощью проблемных ситуаций в романе Ж.-Ж. Руссо во многом представляет собой управляемую систему. Французский мыслитель понимал обучение как постановку перед учеником исследовательских заданий, которые соответствуют его возрасту и интеллектуальному уровню, подходят для самостоятельного анализа проблемы. Предлагаемое учителем задание (вопрос, практическое задание) включает, как правило, какой-либо один неизвестный элемент (отношение, закономерность, способ или условие действия), потребность в котором у Эмиля появляется в процессе выполнения задания. Взяв в качестве примера обычного ребенка со средним интеллектуальным уровнем развития, Ж.-Ж. Руссо выстраивает последовательную цепочку познавательных заданий, обеспечивающих его воспитаннику развитие умения анализиро-

вать и обобщать изучаемый материал, делающих усвоение новых знаний или способов действий более эффективным.

На примере проблемной ситуации, описанной Ж.-Ж. Руссо в эпизоде в лесу, мы видим, как он выстраивал перед учеником последовательность презентации нового материала, подлежащего усвоению. Автор «Эмиля» различает учебный материал, предшествующий познавательному заданию (например, знание положения тени в полдень по отношению к сторонам света) и необходимый для его выполнения, и учебный материал, усваиваемый воспитанником после выполнения познавательного задания (когда у Эмиля возникает в нем потребность).

Если учитель видит, что ребенок в состоянии самостоятельно (на основе предшествующего опыта, анализа и установления причинно-следственных связей, предвидения возможных последствий какого-либо действия) добыть нужные знания, то он не спешит сообщать ему искомую информацию. Эмилю сообщается лишь тот материал, который содержит необходимые для создания проблемной ситуации фактические сведения, описания процессов и т. п. (сюда же можно отнести обучение необходимым умениям и действиям). «Вопрос тут не в том, — писал Ж.-Ж. Руссо, — чтобы научить его истине, а в том, чтобы показать ему, как нужно браться за дело, чтобы всегда открывать истину» [4. С. 240]. В случае затруднения учитель помогает ученику отдельными подсказками понять и сформулировать требуемое

правило, закономерность, найти нужный способ или условие действия [4. С. 190]. Если и после этого познавательное задание вызывает у воспитанника трудность, то учитель разбивает его на несколько частных заданий. Таким образом, одно познавательное задание может быть представлено в виде двух и более последовательно предъявляемых познавательных заданий.

Подобная стратегия поведения учителя должна, как считал Ж.-Ж. Руссо, привести к тому, что ученик станет более внимательно и вдумчиво относиться ко всему окружающему. «...Привыкший извлекать все орудия из самого себя и прибегать к помощи другого в том лишь случае, когда сознает свое бессилие, ребенок долго и молча станет рассматривать каждый новый предмет, который увидит. Он вдумчив, но не любит расспросов. Довольствуйтесь поэтому тем, чтобы представлять ему вовремя предметы...» [4. С. 191].

В современной дидактике начального обучения С. П. Барановым были предприняты практические попытки адаптировать и гармонично ввести в учебный процесс начальной общеобразовательной школы педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо, осуществить на их основе нестандартные занятия (с элементами исследования, эмпирического наблюдения), составить задания на аналитическое описание наблюдаемых предметов или явлений, открытие детьми правил, законов, отношений с использованием эвристических вопросов и предписаний. Под руководством учителя учащиеся, как показывают

результаты занятий, успешно справлялись с предложенными заданиями, систематизируя чувственные образы и пополняя запас теоретических знаний. Подобные исследования демонстрируют преемственность исторических концепций и моделей обучения в системе современного образования. Таким образом, исторические модели обучения способны предложить богатый опыт в деле формирования умственно развитой личности.

С целью совершенствования организации познавательного процесса в младшем школьном возрасте нами были проанализированы методы обучения в романе Ж.-Ж. Руссо и умения, полученные воспитанником Эмилем в ходе их применения. Анализ методов позволил составить рекомендации для их возможной реализации в условиях современной начальной школы. Важными показателями преемственности методов обучения французского мыслителя в современных условиях являются управляемость процесса познания и ясность формирования компонентов познания.

В зависимости от основополагающего аспекта выделения можно предложить несколько подходов к классификации методов обучения Ж.-Ж. Руссо. Каждая из этих классификаций сообщает определенную направленность познанию в процессе теоретической и практической деятельности ребенка.

Методы обучения в системе Ж.-Ж. Руссо можно классифицировать по их гносеологической направленности. Гносеологическая направленность методов выражается в со-

средоточении внимания ученика либо на предметах, явлениях в реальных условиях их бытия, либо на учебном материале, либо на связи изучаемого материала с реальной жизнью [2]. Итак, выделим три группы методов обучения, имеющие место в системе Ж.-Ж. Руссо, и их задачи:

— методы изучения оригинала (их задача — вызвать и сохранить чувственный образ объекта в реальных условиях его бытия, дать возможность изучить объект в реальных условиях, помочь связать представление оригинала с определенной идеей, выделить в оригинале те черты, свойства, связи, которые будут изучаться в учебном предмете);

— методы изучения моделей (задача — формирование и усвоение абстракций, теоретических связей и положений с помощью учебного материала);

— методы изучения связи моделей с оригиналом (основная задача — формирование высших форм обобщенного конкретного познания, осуществление перехода мысли от чувственного к рациональному, от абстрактного к конкретному).

Данная классификация раскрывает один из главных педагогических принципов системы Ж.-Ж. Руссо о необходимости связи обучения с жизненным опытом ребенка. Методы этой классификации создают тенденцию к развитию у ребенка доступным способом первичных научных понятий, включают в себя компоненты как конкретно-образного, так и обобщенного познания.

Отличительной чертой методов обучения Ж.-Ж. Руссо является их

ориентация на самостоятельное мышление ученика в процессе овладения знаниями, их реализация в форме познавательных бесед, игр, исследовательских ситуаций, опытов и упражнений творческого характера. Данные методы отражают взаимодействие учителя и ученика: учитель организует учебно-познавательную деятельность ученика, а ученик творчески ее осуществляет. Восприятие, осмысление и применение знаний проходит, как правило, под руководством учителя, искусно использующего в случае необходимости эвристические вопросы и предписания. Такой способ получения знаний не ставит ученика в условия прямой зависимости от авторитета учителя, побуждает к самостоятельному высказыванию предположений о путях решения учебных задач, обобщению ранее приобретенных знаний, выявлению причин явлений, объяснению их происхождения, решению учебных задач рациональным способом.

Творчески использовать методы и приемы Ж.-Ж. Руссо в учебно-познавательной деятельности младших школьников позволяет содержательный и операционный анализ. Превалирующие методы обучения в педагогической системе Ж.-Ж. Руссо — поисковые и исследовательские. Они закладывают фундамент научного, логического, творческого рассмотрения разнообразных явлений жизни, помогают совершить неформальный переход от усвоенных знаний к новым при соблюдении требования доступности учебного материала и предлагаемых способов работы с ним. Ученик становится субъектом мыслительной

деятельности, выражающим свое мнение, стремящимся добиться многогранного знания предмета.

Основные типы исследовательских заданий, с помощью которых учитель в романе готовит своего воспитанника к овладению умениями оперировать познавательными процессами, к осознанию цели действий и ведущих к решению задачи, можно подразделить следующим образом:

- по характеру содержания исследовательского задания: эмпирические, практические задания;

- по характеру требований, предъявляемых в исследовательском задании: задания на описание наблюдаемых в исследовательской ситуации предметов, явлений, процессов; задания на выявление и доказательство правил, законов;

- по характеру логического построения исследовательского задания: индуктивные, дедуктивные, индуктивно-дедуктивные задания;

- по доминирующему научному методу познания при выполнении исследовательского задания: задания на моделирование, экспериментальные, аналитические, логические.

Поисково-исследовательские методы и задания с успехом можно включать в учебный процесс начальной школы, эффективно сочетать с другими методами и типами заданий.

Так как воспитание интеллектуальных умений в начальной школе часто основывается на практических наблюдениях (особенно занятия по природоведению), то полезно ознакомить младших школьников с планом осуществления наблюдения, раскрыть

его структуру. Ж.-Ж. Руссо, обращаясь к наставникам, писал по этому поводу: «Сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы, и вы скоро сделаете его любознательным... Пора... приучать ребенка к тому, чтоб он умел сосредоточивать внимание на одном и том же предмете; но это внимание должно поддерживаться не принуждением, а непременно удовольствием или желанием...» [4. С. 190, 195]. Наблюдение может проходить в соответствии со следующим планом:

1. В первую очередь необходимо выделить цель наблюдения (для чего проводится наблюдение?).
2. Нужно точно знать предмет наблюдения (что наблюдать?).
3. Лучше заранее разрабатывать план наблюдения (мысленно или письменно).
4. Следует определить, когда осуществлять фиксацию наблюдаемых явлений (в процессе наблюдения или после его окончания).
5. С целью повышения объективности наблюдения следует производить несколько раз, обращая внимание на детали, условия протекания.
6. Важно наиболее точно и полно выделить признаки наблюдаемых предметов и явлений.
7. Желательно проанализировать, что нового, общего, сходного в сравнении с уже известным было обнаружено в процессе наблюдения.

Наблюдения должны одновременно развивать как образное, так и абстрактное мышление учащихся. Наблюдения наравне с учебными материалами формируют у школьника

картину мира (включают в себя гносеологический компонент). Важную роль при проведении наблюдений школьниками играет активная позиция учителя. Учитель подводит учащихся к осмыслению и усвоению таких связей в явлениях, которые не могут быть раскрыты в процессе восприятия.

Кроме того, следует помнить, что переход ребенка младшего школьного возраста к учебной деятельности ставит его в такие отношения, которые могут лежать за явлением интереса. В зависимости от характера содержания учебного предмета управление процессом познания необходимо осуществлять на различных основаниях, в которые интерес включается как движущий мотив (использовать различные задания эмпирического, теоретического и практического типов, их комбинации). Только при условии возникновения собственно познавательных мотивов возможно неформальное усвоение учебного материала. Мотив, формирующий новый смысл, раскрывает в сфере познания новые возможности.

Следование педагогическим принципам Ж.-Ж. Руссо ведет к пересмотру акцентов в школьном образовании, где учащимся в большинстве случаев приходится выполнять задания на воспроизведение пройденного материала или отвечать на стандартные вопросы. Современная жизнь порождает задачи, решение которых не всегда возможно найти в учебниках, энциклопедиях или где бы то ни было. Ребенка с начальных классов нужно учить в каждом конкретном явлении, при анализе, описании и

сравнении объектов действительности самостоятельно устанавливать закономерности, выделять доминирующие факторы, применять рациональные приемы и алгоритмы, творчески рассматривать разнообразные явления жизни, логически выявлять их связь. Самостоятельно преодолевая интеллектуальные препятствия, ребенок учится создавать новое знание.

Пример образовательной системы Ж.-Ж. Руссо ярко демонстрирует, что активная работа учителя с уче-

ником способна произвести большие изменения в мышлении и познании последнего: ребенок лучше осознает особенности задачи и учебной ситуации, он подготовлен для творческого анализа и использования в практике жизни явлений, предметов и фактов, его мышление в различных ситуациях способно найти рациональный способ справиться с задачей, спрогнозировать действия для достижения цели, а главное, — ребенок становится субъектом познания.

Список литературы

1. Баранов, С. П. Об использовании чувственных знаний при первоначальном формировании понятий / С. П. Баранов // Начальная школа. — 1959. — № 10. — С. 23—29.
2. Баранов, С. П. Сущность процесса обучения : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / С. П. Баранов. — М. : Просвещение, 1981. — 143 с.
3. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 2. — 320 с.
4. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогические сочинения; под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 656 с.
5. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2005. — 224 с.