3+3
К-653

На правах рукописи

КОНЫШЕВА Наталья Михайловна

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ДИЗАЙНЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

13.00.01 – общая педагогика

ДИССЕРТАЦИЯ
в виде научного доклада на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва – 2000

Работа выполнена в Московском городском педагогическом университете.

0-23

Официальные оппоненты:

ДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛИОТЕКА
К.Д. Ушинского

доктор педагогических наук, профессор
Наталья Федоровна ВИНОГРАДОВА,

доктор философских наук, профессор
Владимир Александрович РАЗУМНЫЙ,

01-15118

доктор педагогических наук, профессор
Тамара Яковлевна ШПИКАЛОВА.

Ведущая организация: Институт художественного образования Российской Академии образования

Защита состоится 12 апреля 2000 г. в 14.00 часов на заседании диссертационного совета Д 113.25.03 в Московском государственном открытом педагогическом университете по адресу: 109004, Москва, ул. В.Радищевская, 16/18.

С диссертацией в виде научного доклада можно ознакомиться в библиотеке МГОПУ.

Диссертация в виде научного доклада разослана «____»_____2000 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент В.Н.Дармодехина

373
К653

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования

Процессы изменения социально-экономических условий жизни, активного обновления общественного сознания поставили перед современной школой целый ряд принципиально новых задач. В соответствии с ними продолжается активный поиск путей, способствующих обновлению школьного образования, повышению его действенности. Практически все учебные предметы школьного курса за последние годы так или иначе переосмыслены с учетом новых социальных и психолого-педагогических позиций. Тем не менее, остается еще ряд областей, требующих приведения их в соответствие с задачами новой школы – школы XXI века.

Наиболее перспективными направлениями модернизации школьного образования на сегодня должны быть признаны такие, которые позволяют обеспечить его истинную интеграцию: оптимальное сочетание в учебном процессе рационально-логического, интуитивно-эмоционального и духовного, личностного компонентов. Одним из таких направлений может быть разработка принципиально новой дидактической системы – системы дизайнерского образования - на базе учебного предмета, основой которого является предметно-практическая деятельность (т.е. такая разновидность учебного труда школьника, в котором сугубо абстрактные познавательные действия могут быть переводимы в наглядно-действенный план, а ее результаты могут быть выражены в виде конкретного вещественного продукта). Образовательные возможности данной области уникальны, поскольку она объективно интегрирует в себе отмеченные выше компоненты. Однако эти возможности в отечественной системе образования практически не используются, что вступает в явное противоречие с потребностями и задачами современной школы.

По справедливому замечанию проф. В.А.Разумного, ныне школьное образование переполнено скучнейшей логистикой в ущерб эмоциональному миру ребенка и в целом – в ущерб его общему образованию и развитию. Фактически из школы вытеснены многие живые виды деятельности, в том числе инженерно-конструкторское творчество школьников, обеспечивающее наряду с интеллектуальным воздействием положительное эмоциональное воздействие, столь важное в образовательно-воспитательном процессе[1].

Следует заметить, что в мировом прогрессивном опыте различные виды предметно-практической деятельности, в том числе занятия ручными ремеслами занимают более фундаментальное положение в общем образовании и используются именно как интенсивное средство развивающего обучения. Например, в школах Японии, Франции, Англии, Швейцарии, Германии, США

[1] См.: В.А.Разумный. Образование на рубеже третьего тысячелетия. – М., 1999, с. 9-12.

и др. развитых стран художественно-конструкторская деятельность успешно используется как новый эффективный инструмент активизации творческих способностей учащихся[2]. Дизайн является полноправным учебным предметом в общеобразовательной школе целого ряда государств, имеющих развитую и эффективную экономическую систему. Тем самым в значительной степени обеспечивается полноценная подготовка подрастающего поколения к участию в принципиально новых экономических отношениях, требующих творчества и динамичности мышления.

В отечественном образовании подобные интегративные системы практически отсутствуют, несмотря на их очевидную необходимость. Существующая у нас так называемая образовательная область «технология» (трудовое обучение) не отражает в полной мере образовательных возможностей предметно-практической деятельности, актуальных для современного этапа. Ее научно-методическая концепция сложилась в недрах системы образования, ориентированной на определенные социально-экономические условия и соответствующие им общественно-политические, культурные и производственные отношения. Для этой концепции характерны, с одной стороны, установка на массовость и четко обозначенные стандарты деятельности и, с другой стороны, ярко выраженная технократическая направленность; в качестве основных задач предмета традиционно обозначаются политехническое образование и профориентация.

Между тем, для современной отечественной теории и практики образования, напротив, более характерны процессы, позволяющие обеспечить, с одной стороны, всемерное развитие индивидуальных способностей и задатков личности, ее творческих качеств и, с другой стороны, усиление культурологической направленности образования. Эти процессы в течение нескольких последних десятилетий активно подготавливались научно-теоретическими исследованиями разного плана; помимо этого их формированию способствовала и мировая прогрессивная практика образования.

Наиболее заметное влияние на поиск новых подходов к содержанию и организации работы общеобразовательной школы оказали исследования, посвященные проблемам развивающего обучения, гуманизации и гуманитаризации образования. В результате этих поисков появились новые концепции обучения по отдельным школьным предметам и даже новые целостные образовательные модели и системы[3]. Примечательно, что такой

---

[2] См.: А.Н.Джуринский. Школа Франции XX столетия. – М., 1989; А.В.Зеленова. Трудовое обучение в общеобразовательной школе современной Франции: Дисс.канд.пед наук. – М., 1975; З.А.Малькова. Современная школа США. – М., 1979.

[3] Среди них следует в первую очередь назвать системы развивающего обучения Л.В.Занкова; Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова; концепцию гуманно-личностного подхода в обучении Ш.А.Амонашвили; новые концепции художественного образования Д.Б.Кабалевского и Б.М. Неменского; новую систему эстетического

предмет школьного курса, как трудовое обучение, не получил сколько-нибудь обстоятельной разработки в рамках новейших психолого-педагогических исследований и не стал полноправной частью ни в одной из новых образовательных систем. При этом следует заметить, что, например, Л.В.Занков придавал весьма серьезное значение предметно-практической деятельности в развитии учащихся. Об этом свидетельствует многократное использование им соответствующих примеров в качестве иллюстраций, разъясняющих общую концепцию развивающего обучения[4]. Однако данная идея была заявлена им на общем, концептуальном уровне, но по определенным причинам не получила более подробной научно-педагогической разработки и не была реализована в методическом и практическом плане в его системе развивающего обучения.

Отечественной и зарубежной психологией также накоплен серьезный научно-практический материал, свидетельствующий о высокой эффективности предметно-практической деятельности в общем развитии личности, в формировании интеллекта и эмоциональной сферы (А.Валлон, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, А.Р.Лурия, Л.Ф.Обухова и др.). Эти данные получили основательную методическую разработку в системе дошкольной педагогики (Н.Н.Поддьяков), семейного воспитания (Б.П.Никитин), а также в системе коррекционно-развивающего обучения, но пока недостаточно используются в общеобразовательной школе, хотя в начальном образовательном звене их применение просто необходимо.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена:

- противоречием между новыми задачами современной общеобразовательной школы и невозможностью их решения в рамках сложившегося содержания и методики использования практического труда в учебном процессе; это требует разработки принципиально новой концепции данной образовательной области, которая в современных условиях может быть представлена как система дизайнерского образования;
- необходимостью реального включения в образовательно-воспитательный процесс проектно-художественной творческой деятельности, которая способна обеспечить его значительную интенсификацию с учетом специфического психолого-педагогического механизма воздействия на личность;
- неразработанностью дидактической системы дизайнерского образования, реально обеспечивающей приобщение младших школьников к мировой культуре и развитие их творческих способностей на базе предметно-практической деятельности и с учетом современных образовательно-

---

образования средствами народного искусства Т.Я.Шпикаловой; концепцию интегративной педагогики, предложенную В.А.Разумным.

[4] См.: Л.В.Занков. Беседы с учителями; Л.В.Занков. Обучение и развитие.

воспитательных концепций (в первую очередь развивающего обучения, гуманизации и гуманитаризации образования).

Объект исследования: Учебно-воспитательный процесс в начальных классах общеобразовательной школы.

Предмет исследования: Теоретические основы и практика дизайнерского образования младших школьников в системе общеобразовательной подготовки.

Цель исследования: Обосновать концептуальную модель и разработать дидактическую систему дизайнерского образования для начальных классов, соответствующую современным социально-педагогическим требованиям: определить его место в системе общего образования, задачи и принципы построения, содержание и методические основы.

В соответствии с поставленной целью были определены **задачи исследования.** Их можно разделить на три группы.

Первую группу составляют задачи, связанные с разработкой научно-теоретических основ дизайнерского образования для начальной школы, определяющих его общеобразовательную и развивающую специфику как учебного предмета:

1. На основании исследования логики социально-исторического становления проблемы использования практического труда в педагогических системах обосновать его место и значение в современной системе общего образования.
2. Проанализировать теоретические основы определения содержания дидактической системы дизайнерского образования для начальных классов в соответствии с современными социально-педагогическими требованиями, сформулировать принципы ее построения и задачи.

Вторая группа задач связана с построением дидактической системы дизайнерского образования для начальных классов, имеющей общеобразовательную и развивающую направленность:

1. Обосновать содержание и структуру, создать программу дизайнерского образования для начальных классов.
2. Разработать систему учебных заданий, обеспечивающих реализацию общеобразовательного подхода в курсе дизайнерского образования.
3. Определить основные методические пути и условия организации учебной деятельности младших школьников в рамках дизайнерского образования, обеспечивающие его развивающее воздействие.

Третью группу составляют задачи, связанные с внедрением в практику дизайнерского образования, основанного на новой концептуальной модели:

1. Разработать новые по содержанию, структуре и методическому аппарату учебники по основам дизайна для начальных классов, направленные

на углубление общего образования и развитие учащихся, опробовать их в массовой практике.

2. Разработать методическое обеспечение учебников с целью повышения эффективности их использования в учебно-воспитательном процессе учителями.

3. Определить содержание курса «Методики трудового обучения» для студентов педагогических факультетов в соответствии с современными социально-педагогическими требованиями.

4. Разработать программу подготовки учителя к реализации дизайнерского образования младших школьников и опробовать ее в опытной работе.

Методологической основой исследования являются важнейшие положения диалектики о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений реального мира, научные разработки по проблемам социально-психологического, исторического и нравственно-эстетического смысла окружающей предметной среды, законах ее взаимодействия с природной средой и месте в ней человека (Д.Л.Андреев, В.Н.Басилов, В.И.Вернадский, Г.В.Ф.Гегель, Л.Н.Гумилев, П.А.Флоренский и др.); философско-психологические положения о диалектической природе познания мира, о предметно-практической деятельности как одном из способов познания, о социальной, деятельностной и творческой сущности личности, о движущих силах педагогического процесса и факторах, определяющих его развитие (К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, Б.С.Братусь, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, А.В.Петровский, В.А.Разумный, С.Л.Рубинштейн и др.); положения о ведущей роли воспитания и обучения в социализации и развитии ребенка; современные концепции развивающего обучения, гуманно-личностного подхода в образовании, концепции и теоретические труды по педагогике искусства (Ш.А.Амонашвили, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, А.А.Мелик-Пашаев, Б.М.Неменский, З.Н.Новлянская, В.А.Сухомлинский и др.).

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- теоретический анализ литературных источников по теории познания и различных формах отражения действительности в познавательной деятельности, по историко-философским и психолого-педагогическим проблемам образования, по теории и истории дизайна;
- анализ концепций, программ, учебников, дидактических материалов по трудовому обучению и изобразительному искусству различных отечественных и зарубежных образовательных систем;
- педагогическое наблюдение;
- изучение школьного опыта организации уроков трудового обучения (анализ уроков, проводимых учителями, беседы с учащимися,

учителями и родителями, анализ учительских материалов, представляемых в журнал «Начальная школа», контрольные работы);

- эксперимент (поисковый и формирующий).

Организация исследования. В исследовании можно выделить несколько этапов и взаимосвязанных направлений работы.

На первом этапе (1970-1976 г.г.) в ходе опытной работы со школьниками и студентами автору удалось собрать обширный материал (художественно-творческие, контрольные, курсовые работы, ответы на экзаменах и зачетах, конспекты уроков, беседы с детьми, учителями и родителями), позволивший определить ряд актуальных для отечественной школы проблем, прежде всего в части художественно-эстетического образования и общего творческого развития учащихся. В соответствии с полученными данными было особо выделено то обстоятельство, что предметы художественно-эстетического цикла и трудовое обучение отнесены в отечественной школе к второразрядным, что противоречило мировой практике наиболее прогрессивных систем образования. Кроме того, собранные данные позволяли утверждать, что учителя начальных классов фактически не подготовлены к полноценной организации этих уроков, а имеющиеся в их распоряжении методические и учебные материалы в значительной мере требуют пересмотра и обновления.

Второй этап (1977-1987) – включал в себя одновременную работу по следующим направлениям:

1. Разрабатывались общие психолого-педагогические основы, содержание и методические подходы к освоению конкретных вопросов курса трудового обучения в начальных классах. Осуществлялась их локальная проверка путем проведения отдельных блоков уроков автором, учителями, студентами.

2. Велось изучение проблемы оптимизации подготовки учителя к осуществлению работы по художественно-творческому развитию и эстетическому воспитанию младших школьников на соответствующем уровне.

Результатом данного этапа работы явилась серия статей и учебно-методические пособия для учителей и студентов, в которых ставятся вопросы модернизации курса трудового обучения и предлагается ряд конкретных путей ее реализации. Другая серия статей посвящена проблемам подготовки учителя в системе профессионального образования.

На третьем этапе (1988-1994) работа по двум наметившимся ранее направлениям продолжилась:

1. Сформирована концепция и разработана дидактическая система дизайнерского образования; разработаны и подготовлены к опытной проверке учебные материалы по курсу, которые проверялись на практике отдельными

учителями и лично автором в школах г. Москвы и затем были реализованы в программе и учебниках.

2. Определены научно-теоретические основы и требования к подготовке учителя в соответствии с новой концепцией; разработана программа теоретического и практического курса методики трудового обучения, которая была опробована автором в Московском педагогическом государственном университете и в Московском экстерном гуманитарном университете.

Четвертый этап (1995-1999) включает в себя широкое внедрение дизайнерского образования в практику общеобразовательной школы. В рамках этого этапа осуществлена массовая проверка авторской программы и учебников в начальной школе различных городов и регионов России (Москва и Подмосковье, Борисоглебск, Воронеж, Мурманск, Псков, Самара, Саранск, Тольятти, Тула).

Одновременно проводилась и работа по более широкому внедрению авторской программы подготовки учителя по курсу методики трудового обучения. Разработаны и изданы учебные пособия для студентов, которые используются в педагогических учебных заведениях ряда городов и регионов страны.

На защиту выносятся:

- концепция дизайнерского образования в начальной школе, отражающая необходимость вывода предметно-практической деятельности за рамки узкотехнологической подготовки и ранней профориентации и усиление ее общеобразовательной направленности;
- содержание, структура и организационно-методический аппарат дизайнерского образования в начальной школе как культурологического и развивающего курса в системе общего образования, отвечающего современным социально-педагогическим требованиям;
- содержание и методика подготовки учителя к реализации дизайнерского образования младших школьников.

Научная новизна и теоретическая значимость проведенного исследования заключается в том, что в нем впервые предлагается принципиально новая концептуальная модель системы дизайнерского образования для начальной школы, отвечающая современным социально-педагогическим требованиям. В исследовании:

- разработаны теоретико-методологические основы системы дизайнерского образования младших школьников;
- определено место и значение дизайнерского образования в системе общего образования на современном этапе, выявлена его специфика в начальном образовательном звене;
- выявлены и сформулированы ведущие тенденции развития образования в направлении интеграции рационально-логического,

эмоционально-художественного и духовно-нравственного компонентов познавательной деятельности учащихся, обоснована реализация данной тенденции в рамках учебного предмета, что позволило представить систему дизайнерского образования как вариант модели интегративной педагогики;

- с использованием комплексного подхода, учитывающего психолого-педагогические основы предметно-практической деятельности и механизм ее развивающего воздействия, научные разработки последних десятилетий в таких областях, как педагогика искусства, развивающее обучение, а также сущность и специфические образовательные возможности дизайнерской деятельности, выдвинута целостная содержательно-методическая концепция, в основе которой лежит приобщение младших школьников к мировой культуре и развитие их творческих способностей (включая развитие рационально-логического и интуитивного, эмоционально-художественного мышления) на базе предметно-практической деятельности.

- на основе предложенной принципиально новой концептуальной модели разработаны новое содержание, структура и организационно-методическая система дизайнерского образования для начальной школы, реально обеспечивающие использование предметно-практической деятельности в учебном процессе как средства интенсификации познания окружающего мира в единстве с развитием собственных созидательных сил учеников и формированием их духовной культуры.

Практическая значимость исследования обусловлена разработанными на его основе программами, учебниками по дизайнерскому образованию для начальных классов, в которых реализована идея использования предметно-практической деятельности как средства углубления общего образования и интенсификации творческого развития учащихся; созданием программы курса «Методика трудового обучения младших школьников» и соответствующих ему учебных пособий для учителей и студентов педагогических учебных заведений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Концептуальные основы дизайнерского образования в начальной школе

1. Место и значение практического труда в системе общего образования (логика социально-исторического становления)

Хорошо известно, что любая педагогическая концепция, обосновывающая содержание и общую стратегию того или иного учебного курса, прежде всего должна отвечать на вопрос: «Зачем учить?», т.е. с какой целью данный предмет введен в систему образования. Именно от этого во многом зависят и ответы на следующие два фундаментальных вопроса любой образовательной системы: «Чему учить?» и «Как учить?». Со своей стороны, ответ на вопрос «Зачем учить?» определяется спецификой заказа школе со

стороны общества, и этот заказ отражает не только особенности нынешних социальных запросов и представлений, но и их направленность в завтрашний день.

Применительно к учебному предмету, сменившему в нашей школе за несколько десятилетий ряд названий: «ручной труд», «трудовое обучение», «технология» (каждое из них довольно красноречиво отражает идеологию и социально-экономические тенденции конкретного периода, и ни одно не отвечает в полной мере задачам современной школы), ответ на данный вопрос до сих пор дается в рамках тех традиций, которые в свое время послужили основанием для разделения образования на классическое и реальное. Как известно, водоразделом между ними выступает, в сущности, отношение к самоценности личности. Классическое образование в своих традициях восходит к представлениям древних о божественной личности. В соответствии с этим оно способствует максимальному развитию человека как неповторимого явления природы, формированию его духовности, творческих устремлений. Все разновидности реального образования своими корнями уходят в не менее древний пласт традиций подготовки ремесленников. Каким бы фундаментальным оно ни было в конкретные исторические эпохи и каким бы прогрессивным целям ни служило, в своих первоистоках оно направлено на подготовку людей, обладающих необходимой суммой знаний и умений для участия в процессе производства материальных благ, – т.е. людей как составной части производительных сил общества.

Как известно, в качестве специального учебного предмета трудовое обучение вошло в практику школы лишь в XVIII-XIX в., однако логика его социально-исторического становления определяется более ранними периодами. Попытка проследить общий путь развития теории и практики данной проблемы позволяет заметить, что в истории образования с древнейших времен существовали и развивались в течение тысячелетий две непересекающиеся линии: в одной из них обучение совершенно исключало физический труд, а в другой он составлял основу образования.

Характерно, что образование, предполагавшееся для избранных членов общества и вовсе исключавшее для них в будущем какой-либо физический труд, совсем не предусматривало практических видов труда. И, напротив, в образовательных системах - прототипах реального образования они играли весьма существенную роль. Это красноречиво говорит о том, как трактовался смысл и как расценивалось значение предметного, практического труда в классической педагогике: этот труд не выходил за рамки подготовки человека к тем или иным видам практической работы; никаких воспитывающих или развивающих, облагораживающих человека функций за ним не признавалось. Естественно, что в тех образовательных системах, которые не были ориентированы на подготовку к практическому труду, подобный предмет не имел смысла. Так же естественно и то, что в рамках реального образования

практический труд максимально направлялся на выполнение своей основной задачи – формирование тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для данной области производства. Все остальные его функции не разрабатывались.

Эта социально-педагогическая идеология имеет многовековую историю, чем, вероятно, и объясняется ее необычайная живучесть. Фактически эта идеология породила невероятно устойчивые традиции, которые продолжают действовать до сих пор, несмотря на последовавший примерно с конца 18 века фундаментальный пересмотр ее как в теории, так и на практике.

К концу XVIII- началу XIX в. в мировой прогрессивной педагогике отчетливо намечается тенденция соединения обучения с производительным трудом в целях более гармоничного развития личности. Ее платформу составляют совершенно определенные социально-экономические, философско-идеологические, морально-этические и психолого-педагогические идеи. В рамках нашего исследования представляется важным тот факт, что конкретные пути реализации данной общей тенденции – соединения обучения и производительного труда - будут существенно разными в разных педагогических системах, и определяющее значение при этом будет вновь иметь общая ориентация той или иной системы. Знаменательно, что основное различие в данном случае также проходит по той же линии – отношения к самоценности личности.

Так, в образовательных учреждениях для детей простонародья схема соединения обучения с производительным трудом выглядит просто: изучение основ наук добавляется к производительному труду; их соединение носит механический характер.

Социально-экономические корни этого пути просматриваются достаточно отчетливо: с развитием промышленности требования к уровню знаний рабочих, разумеется, возрастали; это требовало соответствующего совершенствования системы образования. Таким образом, складывавшийся веками опыт подготовки ремесленника по мере развития производства заменяется во многом аналогичным ему обучением промышленных рабочих. Фактически в большинстве таких педагогических систем, включая и идеи социалистов-утопистов, образование и воспитание (как, впрочем, и сама личность) подчинялись исключительно интересам общественного производства.

Однако помимо социально-экономических корней теория и практика соединения обучения с производительным трудом имеет и не менее яркие социально-этические корни, получившие в отдельных общественных системах ярко выраженный идеологический оттенок. В недрах философских учений, начиная от Демокрита[5], постепенно выделилась идея нравственного

[5] См.: Н.А. Константинов и др. История педагогики. – М., 1974

содержания производительного труда, которая впоследствии получила психологическое и педагогическое наполнение, но тоже различное в разных по ориентации школах.

В результате в системах массового образования, ориентированного на подготовку к ремесленно-производственной деятельности, использовался именно *производительный* труд, который выступал, с одной стороны, как социально-экономический фактор и, с другой стороны, как мощное педагогическое средство, позволяющее формировать самые разные социально значимые качества личности: морально-этические, гражданские, эстетические и другие. Обозначенная еще в замечательных социально-педагогических опытах И.Г.Песталоцци[6], данная идея в дальнейшем составила идеологическое ядро учения социалистов-утопистов[7], а позднее позволила создать основу целого ряда конкретных педагогических систем. Примечательно, что именно на этой исторической базе построено большинство так называемых трудовых школ. При всем разнообразии конкретных посылок, при значительном разбросе их социально-идеологических платформ (от «учреждения для бедных» И.Г. Песталоцци и трудовой школы Г. Кершенштейнера до трудовой школы П.П. Блонского) их позиции относительно места и значения физического, практического труда в образовании сходятся: только производительный труд позволяет дать детям общую подготовку к предстоящей профессиональной (производственной) деятельности и одновременно формирует важнейшие социально ценные качества личности.

Существенно иначе складывается история идеи соединения обучения с практическим трудом в образовательных системах другого типа – тех, которые изначально ориентированы на формирование индивидуальной личности. Знаменательно, что, уже в трудах Д. Локка и Ж.-Ж. Руссо физический труд предстает как фактор воспитания, причем, применительно к детям из аристократических семейств. Согласно их идеям, соединение умственного и физического труда в образовании имеет нравственный смысл, а также способствует более интенсивному развитию личности в целом[8]. Вместе с тем трактовка данного воспитательного фактора и механизм его включения в образовательную систему здесь иные.

Первое существенное отличие состоит в том, что практический труд в подобных системах не является производительным в полном смысле слова, т.е. не выступает в качестве экономического фактора. Ученик не зарабатывает себе на жизнь или образование и не готовится к ремесленному, физическому труду. Его физический труд не выполняет профориентационной роли, а лишь позволяет интенсифицировать умственную деятельность, формирует характер,

---

[6] См.: И.Г.Песталоцци. О народном образовании и индустрии: Избр.пед.соч., т.2. – М., 1981.
[7] См.: Педагогические идеи Роберта Оуэна. – М., 1940.
[8] См.: Д. Локк. Мысли о воспитании; Ж.-Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании.

полезен для здоровья. Д. Локк в сущности использует физический труд в воспитании джентльмена в качестве естественного оздоровляющего фактора, снимающего утомление от серьезной работы, а также в качестве своеобразной гимнастики, позволяющей поддерживать силы для тяжелого умственного труда.

Ж.-Ж. Руссо стоит на тех же позициях, но существенно развивает их. Хотя у него и высказывается мысль о «жизненной полезности» настоящего, честного ремесла[9], все-таки основной смысл всех этих опытов в другом: «Мы не для того поступили в учение, чтобы стать рабочими, а для того, чтобы стать людьми» - прямо говорится в его трактате[10]. Ж.-Ж. Руссо настаивает на том, чтобы ребенок овладел ремеслом всерьез, на самом высоком уровне мастерства, однако применительно к его ученикам это нужно вовсе не для будущей профессиональной ремесленной деятельности, а для более полноценного развития всех интеллектуальных, нравственных, духовных сил личности. Виртуозное владение ремеслом возвышает человека, а процесс овладения им развивает в ребенке любознательность, ум, хороший вкус, изобретательность, привычку к порядку, аккуратность, дисциплинированность и массу других полезных качеств. Знаменательно, что Руссо вовсе не предполагает использование в воспитательных целях любого ремесла. «Обработка металлов полезна и даже полезнее всех ремесел; однако же ... я не заставлю вашего сына подковывать лошадей, делать замки, работать у горна; мне не хотелось бы видеть его в кузнице, в образе циклопа... Наконец, мне не нравятся те нелепые профессии, в которых рабочие, не проявляя никакой изобретательности, почти как автоматы, упражняют свои руки вечно одной и той же работой; возьмем ткачей, чулочников, пильщиков камня – к чему на эти ремесла употреблять людей со смыслом? Тут машина водит другую машину».[11]

Таким образом, особая ценность теоретических исследований и опыта Д. Локка и Ж.-Ж. Руссо заключается в том, что производительный труд в них предстает очищенным от идеологических и экономических наслоений, благодаря чему вскрывается его *объективное* воспитательное и развивающее воздействие на ребенка.

Педагогическая позиция, четко и недвусмысленно обозначенная в работах Д. Локка и Ж.-Ж. Руссо относительно места производительного труда в воспитании, послужила основой для разработки конкретных педагогических систем, которые впоследствии (в XIX-XX в.в.) с большим успехом использовались в целом ряде так называемых элитных школ Европы и Америки. В частности, именно данная концепция легла в основу известного

---

[9] См.: Ж.-Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании.

[10] Ж.-Ж. Руссо. Эмиль, или О воспитании. В кн.: Педагогическое наследие/ Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский.- М. 1989, с.269

[11] Там же.

течения, получившего название «новых школ», теоретиками которого явились французский педагог Э. Демолен и швейцарский педагог А. Ферьер. Характерной особенностью таких школ является их ориентация на подготовку высокообразованных людей, государственной элиты и соответственно этому – предельное внимание к развитию творческих способностей каждого воспитанника. Характерно также, что именно в этих школах зачастую особо заметное внимание уделяется продуктивной творческой деятельности воспитанников и овладению различными видами ремесла (что, разумеется, не связано с выбором будущей профессии)[12]. В учебных планах на изучение этих предметов может отводиться до 20% учебного времени. Знаменательно, что подобные факты подчас получали весьма своеобразную оценку в педагогических трудах советских авторов. Например, высказывалась мысль, что подобное «служебное» использование труда в качестве «гимнастического снаряда» для развития интеллекта и творческих качеств личности не вполне правомерно и даже унизительно для высокого предназначения труда.[13]

Тем не менее, следует заметить, что, основанные на прогрессивных идеях Д. Локка и Ж.-Ж. Руссо, подобные педагогические системы весьма эффективно выполняют свою роль – формирование высокоразвитой, творческой личности, хорошо подготовленной к систематическому, серьезному (не только физическому) труду. В контексте нашего исследования особое значение этой практики состоит в том, что здесь убедительно вскрывается механизм педагогического воздействия производительного труда на личность. Причем, это воздействие предстает как объективный психологический факт – т.е. как закономерность.

В XX веке эта закономерность получает серьезные научные подтверждения. Идея интенсификации образования и общего развития личности путем соединения умственного труда с различными видами продуктивной практической деятельности все больше занимает ученых, так или иначе причастных к разработке проблем образования. Один из крупнейших мыслителей в области педагогики – Алфред Норт Уайтхед, который специально занимался исследованием исторических причин, приведших к разделению умственного и физического труда, приходит в конце концов к выводу, что это разделение, по-видимому, гибельно сказалось на нашей цивилизации. В своей блестящей работе «Техническое образование и его отношение к науке и литературе»[14] он утверждает: «Вы потерпите неудачу при обучении, как только забудете, что у ваших учеников есть тело». И далее добавляет: «Можно спорить, человеческая рука создала человеческий мозг или мозг создал руку, одно несомненно: связь между ними глубокая и

---

[12] Константинов Н.А. и др. История педагогики. – М., 1974, с.125-126.

[13] См.: Б.Т. Лихачев. Теория коммунистического воспитания. – М., 1976.

[14] Whitehead A.N. Technical education and its relation to science and literature. – In: A.N. Whitehead (ed). The Aims of Education. L., 1932.

взаимопроникающая». В связи с этим А. Уайтхед настаивал на соответствующей постановке образования не только в элитных «новых школах», но и в школах для всех детей без исключения.

С самого начала своего существования прогрессивная практика «новых школ» привлекала к себе пристальное внимание теоретиков и организаторов нарождающейся системы социалистического образования. Однако своеобразные идеологические установки не позволяли им полностью принять концепцию данных школ. Так, Н.К. Крупская в 1912 г. писала: «У нас часто идеализируют «новые школы», обращая внимание на внешность и игнорируя чуждый демократии, пропитанный насквозь филистерством дух, царящий во многих из этих школ. И занятия происходят в саду, и пение и рисование прекрасно поставлены, и ручной труд введен, и дается простор детской самодеятельности, и отношение к детям воспитательное, и пр. и пр. А учат детей в этих школах преклонению перед существующим, шовинизму, тому, что религия хороша для невежественного народа, что без диплома нет спасения»[15]. Таким образом, оценка давалась с сугубо политических, идеологических позиций.

Теоретическая база для строительства советской школы создавалась на учении К. Маркса, согласно которому производительным силам и производственным отношениям отводилась приоритетная роль в общественном прогрессе, и впоследствии была развита в работах В.И. Ленина. В начале XX в. эта база была вполне подготовлена благодаря трудам основоположников советской педагогики: Н.К. Крупской, П.П. Блонского, С.Т Шацкого, А.С. Макаренко и др. Прогрессивная идея соединения обучения с производительным трудом и политехническим образованием стала ее основой.

Однако не только идейно-теоретические позиции, но и особенности экономического развития страны Советов определяли социально-педагогические концепции введения производительного труда в отечественную систему образования. В силу этого она разрабатывалась как трудовая политехническая школа, но в течение долгих десятилетий была ориентирована на массовую подготовку рабочих для производства. Сформулированные В.И. Лениным требования об осуществлении политехнического образования (1920 г.) предполагали вооружение всех учащихся трудовыми навыками и ознакомление в теории и на практике со всеми основными отраслями производства. Необходимость решения колоссальных хозяйственно-политических задач в стране требовала политехнизации школы и максимального подключения подрастающего поколения к реальному производству. В заключение своего доклада на VIII Всероссийском съезде Советов В.И. Ленин прямо указывает: «Во всех

[15] Н.К. Крупская. Пед. соч., т. 1, с. 200.

школах: наша программа: политехническое образование + всесторонний приступ к работе»[16].

Во все последующие десятилетия советская система образования в целом последовательно развивалась, чутко реагируя на изменения в науке, культуре, социальной сфере. Политехнизм как ведущий принцип трудового обучения долгое время вполне удовлетворял запросам общества и потребностям народного хозяйства. Политехническая система образования, сформировавшаяся еще на заре промышленного переворота, соответствовала требованиям индустриального общества, во всяком случае - до компьютеризации производства и развития индустрии автоматизированных устройств.

Однако уже в 70-е г.г. стали все больше проявляться застойные явления в нашей экономике, особенно в области компьютеризации и автоматизации производства. Одним из факторов, тормозивших научно-техническое развитие в стране, явилась сложившаяся система образования. В частности, стало очевидным, что существующая система трудового обучения в школе не только не удовлетворяет социального заказа, но и тормозит экономические преобразования в обществе. Косвенным, но весьма характерным подтверждением тому стала позиция учителей-практиков и родителей учащихся в отношении к трудовому обучению как к учебному предмету: он все настойчивее закреплял за собой положение «второстепенного», не нужного в общеобразовательной школе. Важно заметить, что это отношение складывалось из оценки двух основных функций данного учебного предмета, которые традиционно были в нем представлены, но перестали удовлетворять новым социальным запросам:

1) трудовое обучение перестало играть сколько-нибудь заметную роль в общем образовании школьников, поскольку коренным образом изменились требования к общему образованию: на первый план выступала его ориентация на вуз, а не на производство;

2) повысились требования населения к предметной среде обитания, в связи с чем потеряли практический смысл вещи, которые изготавливались школьниками на уроках труда и в кружках «Умелые руки» и до сих пор находили реальный спрос в домашнем и школьном быту.

Таким образом, назрела необходимость в коренном пересмотре системы трудового обучения. В соответствии с этим в 70-с-80-е г.г. заметно активизировалась научная работа в данной области, которая продолжается и в 90-х годах. Самые разные вопросы и проблемы, касающиеся усовершенствования трудового обучения и политехнического образования, рассматриваются в трудах П.Н.Андрианова, П.Р. Атутова, Н.И. Бабкина, В.А.Бурова, Ф.Я.Байкова, Ю.К.Васильева, В.Т.Войцеховского, В.И.Качнева,

[16] В.И. Ленин. Полн. собр. соч., т.42, с.381.

ФГБ. ПАУЧНАЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
БИБЛИОТЕКА
К.Д. Ушинского

01-15118

Д.М.Комского, В.П. Кузнецова, Я.А. Рожнева, М.Н.Скаткина, Ю.С.Столярова и др.[17]. В этих работах ведутся активные поиски связи трудового обучения с научным образованием и развитием школьников, путей повышения эффективности данного учебного предмета.

Практики, в свою очередь, также активно искали пути выхода из кризисной ситуации. В периодической печати появляются многочисленные публикации, отражающие «передовой опыт» в данной области: от выполнения учащимися на уроках труда работы по заданиям производства до создания «школьных заводов».

Настойчивая необходимость реформирования системы образования привела к известному постановлению 1984г. «Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы». В этом постановлении вопросам трудового обучения отведен отдельный раздел, в котором определялись основные требования к трудовой подготовке, в том числе и в начальной школе. «Учащиеся начальной школы (1-4 классы) овладевают необходимыми в жизни элементарными приемами ручной работы с различными материалами, выращивания сельскохозяйственных растений, ремонта учебно-наглядных пособий, изготовления различных полезных предметов для школы, детского сада и т.д.»[18]

Приведенная здесь цитата красноречиво показывает, что «никакой, в сущности, реформы системы трудового обучения младших школьников, как, впрочем, и всех остальных направлений работы школы, не произошло. Как и прежде, предусматривалось овладение теми же элементарными приемами работы, теми же знаниями и умениями, которые определялись прежними программами, отражавшими идеи политехнизма. Школьная реформа 1984 года не состоялась, она не была принята жизнью»[19].

Таким образом, радикального улучшения ситуации не произошло; как известно, проблема остается по-прежнему актуальной. Одной из главнейших причин этого следует считать то обстоятельство, что до сих не удалось вполне преодолеть идеологической установки, в рамках которой изначально трактовалось «трудовое обучение» в нашей школе. Идея политехнического образования и профориентации (как ориентации на рабочие профессии, на обслуживание станков и машин на производстве), прогрессивная для своего времени, на сегодня уже не может считаться отвечающей социально-экономическим требованиям. И хотя ближе к концу 90-х г.г. появилось новое название предмета – «Технология» - это также не меняет существа дела,

---

[17] П.Р.Атутов. Политехнический принцип в обучении школьников. – М., 1976; П.Р.Атутов, Н.И.Бабкин, Ю.К.Васильев. Связь трудового обучения с основами наук. – М., 1983; М.Н. Скаткин, Э.Г. Костяшкин. Трудовое воспитание и профориентация школьников. – М., 1984.

[18] О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов. – М., 1984, с. 50.

[19] См.: М.Н. Фишер. Лекции по методике трудового обучения. – Одесса, 1993, с.16.

поскольку, как и прежде, его концепция не выходит за рамки связей и отношений, соответствующих прежней схеме «Человек – Машина».

Между тем, в новых социально-экономических условиях деятельность человека в системе «Человек – Машина» приобрела ***опосредованный*** характер, проявляющийся не столько в прямом контакте и обслуживании машин, сколько в проектировании, наладке программ и т.п. Сегодня следует говорить о заметной интеллектуализации производительных сил, и новый социальный заказ в данной области состоит в подготовке творческой, свободно мыслящей личности, у которой отсутствует установка на технологический стереотип.

Необходимость усиления творческой и развивающей направленности уроков трудового обучения в последние годы отчетливо осознается большинством исследователей, учителей и методистов, работающих в данной области. Анализ диссертационных исследований, методической литературы, публикаций в педагогической печати подтверждает это: спектр подходов, мнений и идей в данной части весьма разнообразен.[20] Все они по-своему эффективны, однако не могут принципиально повлиять на ситуацию, поскольку тоже не меняют концептуальных основ предмета – его направленности на формирование человека, привязанного к производству, и в силу этого слабого участия данной учебной дисциплины в системе общего образования. Известные попытки поправить положение путем «расчленения» содержания уроков труда на художественные и технические с последующим «привязыванием» этих частей к урокам изобразительного искусства и математики (курсы «Изобразительное искусство и художественный труд»; «Математика и конструирование») не обеспечили успеха. Эти мероприятия лишь позволили более отчетливо обнаружить, что трудовое обучение как учебный предмет имеет определенную цельность, несводимую к механической сумме его отдельных частей, и он должен занять свое место в системе общего образования. При этом можно заметить, что на первый план в определении образовательно-воспитательного смысла данного учебного предмета сегодня выступает возможность его влияния на индивидуальное творческое развитие каждого школьника. С учетом возрастающего внимания к личности требуется включение тех механизмов практического труда, которые исторически сложились в соответствующих системах образования, но не были востребованы до сих пор отечественной системой образования.

---

[20] См.: С.И.Гудилина. Создание и методика использования комплекса средств обучения для самостоятельной работы учащихся: Дисс.канд.пед.наук. – М., 1995; Е.В.Хроленко. Пути и средства формирования у младших школьников трудовой активности и самостоятельности на уроках трудового обучения: Дисс.канд.пед.наук. – М., 1995; Н.И.Гудыменко. Дидактические основы технического творчества учащихся в образовательной области «Технология»: Дисс.канд.пед.наук. – М., 1996.

2. *Теоретические основы определения содержания дизайнерского образования в начальных классах, принципы его построения и задачи*

Логика социально-исторического становления предметно-практической деятельности в образовании обусловливает возможные пути модернизации курса трудового обучения и позволяют выстроить его новую концептуальную модель с учетом современных социально-экономических запросов и научных психолого-педагогических основ. Вероятно, наиболее обоснованным подходом к решению вопроса будет поиск нового содержания, задач и принципов построения данного учебного предмета в области художественного конструирования предметной среды (или дизайна). Это связано со спецификой уроков практического труда, которая состоит в том, что в рамках любого программного содержания на них предусмотрено изготовление *вещей,* т.е. предметов, обладающих определенным утилитарным смыслом. Таким образом, существует объективная возможность познакомить учащихся с законами, по которым создается предметная среда. Перспективность такого решения сегодня очевидна: во-первых, потому что знание этих законов современному человеку необходимо; во-вторых, их изучение лежит непосредственно в области содержания данного учебного предмета, и никакая другая дисциплина не может взять на себя подобной функции. Помимо этого существует еще и третий аргумент в пользу дизайна в общем образовании: в силу специфики своего содержания и методов он дает возможность существенно расширить общий кругозор, углубить уровень культуры учащихся и развить их творческий потенциал. При этом все предусмотренные базовой программой по трудовому обучению технологические знания и умения сохраняются, но играют роль средства, а не цели обучения.

На основании всего сказанного при разработке системы дизайнерского образования автором учтены наиболее существенные позиции дизайна, имеющие особое значение для общего образования.

1. Дизайнерский подход позволяет осуществить интеграцию искусства и техники, формирует представление о гармоничной среде обитания.

Естественным ходом социально-экономического развития нашего общества к концу XX в. обусловлена настойчивая необходимость решения таких насущных проблем, как эстетизация современного производства, создание материальной среды обитания, соответствующей запросам и нормам жизни современного человека. Эти проблемы возникают в поле зрения отечественных исследователей в 60-е г.г. и начинают особенно интенсивно разрабатываться с 70-х г.г. XX столетия[21].

Можно утверждать, что в современных условиях задача подготовки подрастающего поколения к грамотной организации комфортной и выразительной среды обитания поставлена перед школой со всей

[21] См.: К.М.Кантор. Красота и польза. – М.,1965; Л.М.Холмянский, А.С.Щипанов. Дизайн. – М., 1985; Л.Н.Безмозгин. В мире дизайна. - Ташкент, 1990.

определенностью. В системе школьного образования человек формируется как будущий создатель и как потребитель вещей и конструкций, в том числе – вещей массового промышленного производства. Специфика этого производства такова, что оно предполагает активное сотворчество личности, включение потребителя продукта дизайнерской деятельности в создание новых утилитарно-эстетических ценностей (например, ансамбля мебели в интерьере, ансамбля одежды из отдельных готовых предметов и т.п.). Человек формирует среду, среда формирует человека. Все это требует своевременного и основательного формирования у школьников соответствующих проектно-художественных представлений: о наиболее целесообразной и гармоничной форме, о способах ее создания. Кроме того, необходимо развивать чувство меры, художественный вкус, художественно-образное и проектно-художественное мышление.

2.Неотъемлемой частью современного дизайнобразования является формирование представлений об экологических и духовно-эстетических основах жизни.

В последние десятилетия XX в. мировая общественность и ученые выражают особую озабоченность тем, что без учета духовно-эстетических аспектов в экономической и социально-политической жизни общества бурный рост производства и так называемый технический прогресс неизбежно ведут мир к катастрофе. Американские ученые Баффорд, Кунц, Мартин, Фелс, англичане Лайэс, Рув на VII Международном эстетическом конгрессе в Бухаресте (1972г.) и японский профессор Томонобу Имамичи на VIII конгрессе в Дармштадте (1976 г.) ставят вопрос о серьезных противоречиях между человеком, техникой и природой, возникающих по причине нежелания и неумения решать экологические и технологические проблемы на эстетической и моральной основе. В качестве одного из возможных путей решения проблемы предлагается даже создание особой науки – «эко-этики» (о связи красоты, экономики и этики)[22].

Поскольку место природы в жизни человека все более занимают вещи, создаваемые им самим для своего удобства, сегодня требуется осмыслить не только новые законы существования человека в предметном мире, но и законы внедрения самого предметного мира в живую природу. Техника, освобожденная от морали и эстетики, грозит насаждением механического прагматизма, который, в свою очередь, выступает средством стандартизации человека, манипулирует его сознанием. Возникает реальная угроза того, что штамп становится двигателем развития массового искусства, сферы создания и потребления материальных благ и общественного сознания в целом.

В этих условиях именно уроки дизайна позволят проводить с учащимися систематическую работу по формированию духовно-нравственных и

[22] См.: Н.И.Киященко. Эстетика, жизнь, искусство (Итоги VIII Международного эстетического конгресса). – М., 1977, с. 40-42.

эстетических ценностей, реально применяя их к разработке повседневной среды обитания. Эффективность этой работы по сравнению с любыми другими формами (этические беседы, тематические утренники и пр.) и уроками (природоведение, чтение) значительно выше. Это обусловлено следующими обстоятельствами: а)воздействие уроков дизайна имеет настоящий комплексный характер (т.к. их содержание позволяет самым тесным образом связать экологические и эстетические проблемы с технико-технологическими); б)информация более подробно и обстоятельно осмысливается учеником (поскольку полученные теоретические сведения он применяет в собственной проектно-художественной деятельности); в)работа активизирует не только рациональные, но и эмоциональные структуры личности.

Тем самым художественно-конструкторская деятельность способствует активному становлению гармонически развитой личности.

Как известно, само это понятие имеет собственный социально-исторический смысл, и потому на разных исторических этапах оно наполнялось различным содержанием, но в целом всегда отражало представления о гармоническом идеале личности и ныне рассматривается как высшее проявление единения духовного богатства, моральной чистоты и физического совершенства. Однако, как отмечает большинство исследователей, глубоко гуманистический смысл такого понимания метафизичен по своей природе, поскольку гармонию личности не образует простая совокупность всех составляющих; ее целостность проявляется в системе ценностей. В свою очередь, жизненные ценности появляются в результате образования системы связей и отношений: к природе и обществу, к другим людям, материальной и духовной культуре, традициям и пр.

Курс дизайнерского образования позволяет дать учащимся представление о законах гармонии, которые во всех сферах бытия подчинены одной и той же логике, что было доказано еще в трудах Г.Ф.В.Гегеля и впоследствии блестяще развито в трудах русских философов. Гармония объема и пространства, цвета, света и звука, духа и мысли, гармония взаимодействия сил в природе и обществе едина в своих категориях, свойствах, состояниях и средствах[23]. «Поэтому таким же образом, каким мы начинаем образование детей с обучения их чтению, письму и счету, очень важно с самого раннего детства приобщать ребенка к знанию законов гармонии, к способности воспринимать их красоту и величие.

Трудовое обучение в начальной школе – благодатная почва для этого. Будучи средством освоения основ композиции в художественном

---

[23] См.: Г.В.Ф.Гегель. Энциклопедия философских наук. – М., 1974; П.А.Флоренский. Органопроекция. – Декоративное искусство, 1969, №12; В.И.Вернадский. Автотрофность человечества. В кн.: Русский космизм. – М., 1993.

конструировании, оно тем самым приобщает личность ребенка к осознанию законов гармонии и их всеобщности»[24].

3. Дизайнобразование предполагает освоение традиций, которым подчиняется развитие предметной среды, и тем самым формирует национально-патриотические чувства школьников.

В развитии предметного мира существует заметная логика, и определяется она не людским произволом, а какими-то другими, хотя и не понятыми нами пока, законами. Эти законы имеют глубокий, в том числе и нравственный смысл, поэтому через воспитание уважения к ним мы, возможно, приблизились бы к решению целого ряда социально-нравственных проблем. В частности, на уроках дизайна есть возможность формировать знания об исторической информативности мира вещей, о заключенной в них культурной информации. Изучение национальных традиций, которым следовали мастера в создании бытовых вещей, позволяет воспитывать понимание народной культуры и уважение к мудрости мастерства. Постигая практические основы мастерства наряду с его духовной сущностью, школьники приобщаются к человеческой культуре. Последнее обстоятельство еще раз подтверждает интегративную сущность дизайнерской деятельности: синкретизм народного искусства и культуры объективно приобщает школьников к историко-искусствоведческой и историко-философской информации на доступном для них уровне.

4. Художественно-конструкторская деятельность способствует всестороннему развитию личности.

Общеизвестно, что практическая деятельность, которая является основой уроков ручного труда, обеспечивает ребенку прежде всего чувственное познание действительности. Однако познавательная деятельность на самом деле едина, поэтому можно лишь условно рассматривать изолированно друг от друга сенсорное познание и, скажем, рациональное. В действительности предметно-практическая деятельность является уникальным средством, которое позволяет органически сочетать интеллектуальную, эмоциональную и физическую сферы личности и активно способствует ее общему развитию.

Умственное развитие в практических видах труда обусловлено тем, насколько ученику требуется соединять практические действия с решением задач, выполнением мыслительных операций. В дизайнерской деятельности, как правило, ставится задача реализации в материале определенных проектно-художественных представлений, конструктивного замысла. Это требует умения установить взаимосвязи между элементами создаваемой конструкции на идеальном уровне и в соответствии с этим установить связи между возможными действиями и их результатами, определить последовательность действий. Методически грамотно разработанная организация практической

[24] М.Н.Фишер. Лекции по методике трудового обучения. – Одесса, 1993, с.23-24.

деятельности учеников, требующей решения проектно-художественных задач, способствует выработке таких важных качеств мышления, как конструктивность и гибкость, активно формирует познавательные процессы и в результате, с учетом возрастных особенностей младших школьников, значительно эффективнее способствует их интеллектуальному развитию, чем сугубо отвлеченная умственная деятельность.

Эстетическое развитие в художественно-конструкторской деятельности связано с систематической реализацией в разрабатываемых вещах основного принципа дизайна: «Красота+Польза». Тем самым учащиеся на всех этапах этой деятельности (от формирования проектного замысла или анализа образцов-аналогов до предметной реализации идеи) так или иначе проявляют эстетическое отношение к ее объектам, к условиям, процессу и результатам труда. Выполнение заданий проектно-художественного плана предполагает учет основ композиции, средств ее гармонизации, правил художественной комбинаторики, особенностей художественного стиля. Специфическое содержание дизайнерской деятельности создает благоприятные условия для формирования представлений о наиболее гармоничных вещах и среде в целом, способствует выработке эстетического восприятия и оценки, художественного вкуса.

Наряду со специфическим художественно-эстетическим содержанием дизайнерской деятельности эстетическому воспитанию способствует также целенаправленная работа учителя по формированию культуры труда на уроках. Отработка точности и целесообразности действий, организация труда формируют соответствующие привычки и высокие требования к организации окружающей среды и жизни.

Духовно-нравственное развитие учащихся в художественно-конструкторской деятельности автор связывает главным образом со специфическим содержанием дизайна. Долгое время у нас было принято считать, что нравственное воспитание на уроках ручного труда осуществляется чуть ли не автоматически: присутствие в названии предмета слова «труд» рождало нечто вроде «этического фетишизма» (по выражению А.С.Макаренко), поскольку именно физический труд на определенном социально-историческом этапе считался едва ли не синонимом труда вообще. Между тем, умственный труд, который составляет основу учебной деятельности, требует от ученика значительно больших усилий, чем рукоделие на уроках труда. И если говорить о воспитании трудолюбия и привычки к труду (как высоких моральных качеств) в учебном процессе, то за это в равной мере ответственны все учебные дисциплины, и никаких приоритетов в данной области практический труд сам по себе перед умственным трудом не имеет.

Что касается дизайнерской деятельности, то ее духовный смысл очевиден. Во-первых, приобщаясь к разработке гармоничной среды обитания,

школьники получают устойчивые и систематические представления о достойном человека образе жизни.

Помимо этого развитию духовности и нравственных принципов в дизайнерской деятельности способствует активное изучение образов и конструкций природных объектов, которые являются неисчерпаемым источником идей для художника-конструктора. Поскольку мир вещей возникает из мира природы и существует рядом с ней, уроки дизайна побуждают детей задуматься о взаимосвязи этих двух миров, о способах их сосуществования. Конкретные и доступные детям факты способствуют размышлениям о гармоничном устройстве мироздания, где все взаимосвязано, красиво, мудро, сложно – и вместе с тем хрупко и незащищенно перед лицом неразумного и самоуверенного человека. Среди всех учебных дисциплин именно дизайнерское образование предоставляет возможность рассмотреть проблему «Человек и Природа» с достаточной серьезностью и глубиной и вместе с тем на доступном для младшего школьника материале. Это объясняется тем, что все упомянутые вопросы ученики осваивают не на уровне абстрактных идей, а пропуская их через собственный чувственный опыт и продуктивную проектно-художественную деятельность.

Изучение народных традиций, которые сами по себе имеют огромный нравственный смысл, разумеется, также способствует формированию духовных воззрений у школьников. Уроки дизайна позволяют дать детям систематические знания о том, как в обычных утилитарных предметах повседневного быта в культуре любого народа отражались глубокие и мудрые представления об устройстве мироздания; как гармонична была связь всего уклада жизни человека с жизнью природы; каким высоконравственным было отношение к природе и к вещам и пр.

Физическое развитие на уроках ручного труда обусловлено тем, что работа учащихся сочетает в себе умственные и физические действия. Выполнение практических заданий связано с определенной мускульной работой, в результате которой активизируются обменные процессы в организме, а вместе с ними – рост клеток и развитие мускулов. При этом важно учесть, что крупные мышцы у детей опережают рост мелких, поэтому дети 6-7 лет с трудом держат ручку, неуклюже выполняют различные виды работ, связанных с деятельностью мелкой мускулатуры: письмо, разметку, вырезание фигур и пр. Кроме того, в этом возрасте у них еще не сформировался узел связи предплечья и кисти, поэтому недостаточно развита координация движений руки. Предусмотренные в курсе дизайнобразования практические операции способствуют ускорению и гармонизации физического развития ребенка.

Учитывая все изложенное, можно утверждать, что уроки трудового обучения, построенные как дизайнерское образование, имеют все возможности для углубления общего образования школьников, формирования

их духовной культуры и всестороннего развития личности. Современный подход к разработке данного курса должен учитывать эти уникальные возможности, в связи с чем представляется нецелесообразным ограничивать его лишь формированием технологических знаний и умений.

В соответствии с этим автор предлагает строить дизайнерское образование на базе следующих ***принципов:***

1. Общекультурная (мировоззренческая, духовно-нравственная) направленность курса.

Этот принцип подразумевает формирование у учащихся через практическую деятельность системы знаний и представлений об окружающей действительности: в первую очередь о связи человека и создаваемой им культурной среды обитания с единой и гармоничной природой; о социально-психологической и социально-исторической информативности мира вещей и т.д. Содержание курса призвано также обеспечить расширение круга художественно-эстетических и специальных знаний и формирование широких созидательных возможностей личности.

Выдвижение данного принципа еще раз подчеркивает приоритет общеразвивающих, формирующих личность аспектов над узкоремесленными. Приемы ручной работы в соответствии с этим трактуются как служебный фактор, как средство, позволяющее интенсифицировать образовательную и развивающую функцию предмета.

2. От общего к частному (в формировании духовно-нравственных установок) и от частного к общему (в формировании конкретных знаний и способов работы).

Младшие школьники удивительно отзывчивы на эмоциональное воздействие природы и искусства, благодаря чему они в состоянии довольно глубоко «ощущать» те сложные философские идеи, которые лежат в основе дизайнерского мышления. Практика подтверждает, что в младшем школьном возрасте создать таким образом соответствующую мировоззренческую базу проще, чем в подростковом. В связи с этим программа предусматривает освоение более частных дизайнерских вопросов (единства эстетических и функциональных качеств в предмете, целесообразности конструкции, технологичности способов работы и пр.) на фоне выработки общефилософского подхода к проблеме «Природа - Человек - Предметная среда».

Что касается конкретных способов ручной работы и соответствующих им знаний и умений (чертежно-графических, расчетно-измерительных, обработки материалов, планирования трудовых операций и пр.), то в соответствии с психологической природой ребенка их формирование удобнее осуществлять от простого к сложному, от частного к общему.

3. Целостность формирования дизайнерского мышления.

Личность едина; большинство видов человеческой деятельности также целостны, т.е. одновременно включают в себя несколько различных компонентов. В связи с этим наиболее естественно строить формирование конкретных параметров дизайнерского мышления не изолированно друг от друга, а комплексно. Задания-упражнения (на отработку отдельных способов и приемов) не дадут желаемого результата; учебные задания рассчитаны на активную работу ученика как целостной личности и одновременно включают ее рационально-логическую и духовно-эмоциональную сферы. Разумеется, в конкретных видах работы тот или иной аспект может преобладать.

С другой стороны, этот принцип предполагает, что вместо принятого на уроках трудового обучения изготовления отдельных поделок учащиеся осмысливают и разрабатывают целостную предметную среду. Разумеется, комплексное создание такой среды младшим школьникам не под силу, но это и не требуется. Достаточно, чтобы в процессе выполнения конкретного изделия ученик рассматривал его как часть целого, учитывая возможные эстетические, социально-психологические и другие взаимосвязи с этим целым.

4. Вариативность содержания, многообразие конкретных тем и изделий, творчество учителя.

При общности цели и единстве принципов программа предусматривает самые широкие возможности для отражения в конкретном содержании уроков региональных, социокультурных и других местных особенностей. Количество уроков также может меняться; урочная работа может дополняться внеурочными занятиями - при условии сохранения общей структуры и единой логики содержания программы.

В соответствии с общими теоретическими подходами и принципами ***задачи курса*** сформулированы следующим образом:

1. Духовно-эмоциональное обогащение личности

а) формирование представлений о гармоничном единстве мира и о месте в нем человека с его искусственно создаваемой предметной средой;

б) воспитание внимательного и участливого отношения к окружающему;

в) формирование эстетического восприятия и оценки вещей и явлений;

г) воспитание уважительного отношения к человеку-творцу.

2. Развитие созидательных возможностей личности, творческих способностей, интуиции.

3. Совершенствование интеллекта, развитие рационально-логического мышления.

4. Расширение кругозора.

5. Развитие руки, глазомера и пр. через формирование практических умений.

Представленные выше теоретические основания дизайнерского образования позволяют сконструировать его **концептуальную модель**, которая складывается из следующих параметров:

1. Принципиальное изменение социально-педагогического статуса практического труда в системе общего образования; выведение его за рамки политехнической, ремесленно-технологической подготовки и ранней профориентации и направленность на углубление общего образования, всестороннее и гармоническое развитие личности с учетом специфики развивающего воздействия предметно-практической деятельности.
2. Новое содержание учебного предмета: дизайнерское образование вместо «трудового обучения» или «технологии»; при этом новое содержание не означает замену ремесленно-технологических и политехнических знаний на специальные знания из области дизайна. Речь идет о приобщении учащихся к творческой деятельности по созданию гармоничной среды обитания человека, к пониманию основных законов и правил этой деятельности, смысла существующих в ней традиций и формирование на данной основе системы духовно-нравственных ценностей и представлений о взаимосвязи «Природа – Человек – Предметная среда».
3. Обновление методики преподавания предмета; определение собственной системы средств (т.е. средств, находящихся в рамках логики данного учебного предмета), обеспечивающих реализацию принципиально нового статуса и содержательных идей курса дизайнерского образования.

Дидактическая система дизайнерского образования в начальных классах

1. Содержание и структура (программа) дизайнерского образования

В соответствии с заявленной концепцией система дизайнерского образования предполагает формирование у младших школьников основ дизайнерского мышления, однако это не означает введения нового специального предмета в учебные планы школы. Автор выступает против какой-либо ранней специализации и, исходя из того, что любая дисциплина в общеобразовательной школе должна играть свою роль в формировании фундаментального общего образования, сознательно уходит не только от производственно-технологического, но также и от сугубо «дизайнерского» содержания курса, т.е. не ограничивает его исключительно изучением основ и правил технической эстетики. Подобный путь – строгая ориентация предмета

только на образцы дизайна – предлагается, например, в программах, разработанных группой преподавателей Одесского педагогического института им. К.Д.Ушинского[25]. Их авторы настаивают, в частности, на том, чтобы на уроках дизайна учебные задания не подменялись декоративно-прикладной или художественно-изобразительной деятельностью. Вместе с тем подобное сужение содержания предмета представляется нецелесообразным: с одной стороны, оно противоречит прогрессивным идеям интегративной педагогики, а с другой – грозит превратиться в новый вид ранней профориентации.

Разработанная автором система дизайнерского образования для начальных классов нацелена не на формирование у детей суммы специальных знаний и умений, необходимых специалисту-дизайнеру, а предполагает, как было сказано, развитие дизайнерского мышления и духовного потенциала личности. Дизайнерское мышление характеризуется определенными качествами, ценными для любого человека, в первую очередь такими, как конструктивность, целесообразность, вариативность и гибкость, чувство стилевой гармонии[26]. Разумеется, даже их формирование не обеспечивается автоматически суммой специальных знаний, а требует комплексного культурологического подхода. Что же касается духовно-нравственных установок, их становление обусловлено именно возможностью более широкого и обобщенного охвата связей и отношений, в которые вступает человек (в том числе и в процессе проектно-художественной деятельности).

В обобщенном виде содержание курса может быть обозначено через следующие взаимосвязанные компоненты:

а)основные требования к конструированию гармоничной *предметной среды;* средства и способы художественно-конструкторской деятельности; приемы гармонизации композиции и конструкции;

б)универсальные художественно-образные и конструктивные идеи *природы* и их использование и отражение в проектно-художественной деятельности;

в)народная культура, *исторические традиции* в предметной среде.

С точки зрения автора, важно заметить, что все названные здесь содержательные компоненты обладают определенным единством, которое выражается в следующем:

- Человечеством в ходе исторического существования были выработаны сложные знания об устройстве мироздания. Эти знания и соответствующие им способы деятельности позволяли ему создавать предметную среду в гармонии

---

[25] См.: Художественный труд 1-4 классов: План и программа по интегрированному курсу / Сост. М.Н.Фишер, Э.Н.Серпионова и др. - Одесса, 1990; М.Н.Фишер. Лекции по методике трудового обучения. – Одесса, 1993, с.29.

[26] Л.П.Малиновская. Вопросы формирования дизайнерского мышления на уроках изобразительного искусства в начальных классах. – Тернополь, 1993.

с окружающей природой, с учетом ее законов и разнообразных сил. По мере развития «технического прогресса» гармония постепенно утрачивалась.

- В общем ходе человеческого существования и развития система материального производства отнюдь не случайно в конце концов приняла вид *дизайнерской деятельности* - как наиболее гармоничной, в которой внешние и внутренние качества предметов (и среды в целом) не просто соединяются, а взаимно зависят друг от друга.

- По сути, дизайнерский подход можно считать своеобразным «слепком» с тех общих законов, по которым конструирует себя природа: ее конструкции оптимально целесообразны, в высшей степени приспособлены к функции природного объекта и одновременно являют собой идеал гармоничной формы.

Думается, что отмеченное единство этих важных проблем заключает в себе мощный источник формирования диалектического мировоззрения и должно быть так или иначе отражено в системе школьного образования. Из всех учебных дисциплин именно изучение основ дизайна предоставляет для этого наилучшие возможности.

При этом следует также учесть, что именно младший школьный возраст подготавливает самые существенные основы для становления мировоззренческой платформы человека, прежде всего – в ее духовно-нравственной части. Известно, что «на пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно выражаемый словосочетанием «внутренняя позиция». Эта позиция представляет собой осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям и делам... Возникновение внутренней позиции становится переломным моментом в дальнейшей судьбе ребенка, определяя собой начало его индивидуального, относительно самостоятельного личностного развития. Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется система нравственных норм, которым он следует или старается следовать всегда и везде, независимо от складывающихся обстоятельств»[27]. В последующий подростковый период на первый план в становлении личности выступают другие факторы, которые, как правило, не ведут к существенным изменениям сложившейся в младшем школьном возрасте мировоззренческой позиции. А к юношескому возрасту, когда проблемы морали, духовно-нравственных отношений вновь обретают особую значимость для формирующейся личности, мировоззренческая платформа оказывается в основном подготовленной. В данный период закрепляются и стабилизируются именно те взгляды, основа которых была заложена ранее. В связи с этим нельзя упускать такой уникальной возможности воздействия на формирующийся духовный опыт младших школьников: через учебный

[27] Р.С.Немов. Психология. Кн.2. Психология образования. – М.,1995, с.176.

предмет, в котором рационально-логические и эмоционально-художественные (во многом интуитивные) каналы познания взаимно усиливают друг друга и обеспечивают оптимально тонкое и действенное прикосновение к личности.

Предлагаемый автором курс выстроен в единую систему взаимосвязанных тем, которые постепенно усложняются от класса к классу и при этом раскрывают многообразные связи предметной практической деятельности человека с его историей и культурой, а также с миром природы. Каждый год обучения является ступенью в познании этих связей. Продвижение учащихся происходит последовательно от одного блока к другому, но в то же время оно не является строго линейным. Скорее, наоборот, освоение большинства программных проблем, в силу их глубины и разносторонности, строится по концентрическому принципу, и школьники с разной степенью проникновения касаются их на разных ступенях единого курса.

Графически структуру программы можно представить в виде таблицы (см. стр.32).

Предметно-практическое содержание программы обозначено лишь сквозными линиями, которые проходят через все ступени курса. Их список в реальности, естественно, значительно шире, поскольку по каждой «вертикали» он может быть конкретизирован в зависимости от ситуации. Таким образом, в тексте программы все эти компоненты обозначены «по минимуму», а максимум не ограничен.

Вместе с тем программа сознательно уходит от сколько-нибудь конкретного перечня тех поделочных материалов и инструментов, которые должны быть освоены младшими школьниками. Ориентация на их строго определенный список заставила бы учителя по-прежнему придерживаться технологического пути в работе с детьми, что привело бы к нарушению концептуальных основ курса.

Однако сама по себе возможность включения в систему общего образования преобразующей предметной деятельности с самыми различными материалами бесценна. В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте она играет особую роль как средство расширения и обогащения сенсорного опыта[28].

Однако, при том, что все необходимые технологические и практические знания и умения не остаются за пределами данной программы, главным в содержании обучения является именно нравственно-эстетический и социально-исторический опыт человечества, отраженный в материальной культуре.

---

[28] См.: Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А.П.Усовой, Н.П.Сакулиной. – М., 1965.

Класс	Предметно-практическое содержание курса (знания, умения, навыки)							Социально-историческое и нравственно-эстетическое содержание курса
I II III IV	ФОРМА	ЛИНИЯ	ЦВЕТ	КОНСТРУКЦИЯ	КОМПОЗИЦИЯ	МАТЕРИАЛЫ	ИНСТРУМЕНТЫ	**Умелые руки**: представление о прекрасном в обыденных явлениях природы и жизни; многообразие форм и цвета в окружающей действительности; радость познания и созидания (учусь смотреть и видеть, учу руки быть послушными и умными). **В природе, в жизни и в мастерской:** основные идеи взаимосвязи Человека, Вещи и Природы и пути их познания; основы декоративно художественного отражения мира (учусь наблюдать, размышлять и действовать). **Наш рукотворный мир (от мира природы к миру вещей):** природа как источник инженерных и художественных идей; основные принципы дизайна (осваиваю основные правила создания красивой вещи и мира вещей). **Секреты Мастеров:** мир вещей как источник историко-культурной информации; традиции и их роль в жизни и в искусстве; традиционные ремесла и приемы работы как возможность приобщения к человеческой культуре (постигаю мастерство как способ выражения духовной культуры).

Уже *в первом классе* школьники получают некоторые начальные представления в соответствующих областях, хотя это и не является главной задачей на данной ступени обучения. Программа первого класса подготавливает ребенка к дальнейшему систематическому изучению основных идей курса: с одной стороны, осуществляется интенсивное развитие координации действий и движений, формирование необходимых приемов работы, освоение материалов и инструментов; с другой – развитие интеллекта и общего творческого потенциала личности в специально организованной предметно-практической деятельности. Вместе с тем в этот процесс органично вводится целый ряд ценнейших идей, доступных детскому пониманию и отражающих общую концепцию курса. В частности,

первоклассники приучаются к тому, что всякий художественный образ, основанный на образах и формах природных объектов, предполагает обязательное обращение к реальным прототипам и вдумчивое изучение их. У данной идеи имеется совершенно конкретное психолого-дидактическое основание: создание любого творческого образа может происходить полноценно лишь при условии, что у человека имеется определенный запас чувственных представлений для этого.[29] Однако помимо собственно дидактического смысла обращение к идеям, даваемым человеку природой, имеет и более важный духовно-нравственный и эстетический смысл. Зрительное восприятие, подкрепленное словом учителя, без излишней назидательности формирует у детей прежде всего вдумчивое и внимательное отношение к природным объектам, а затем - надежные и обоснованные убеждения: человек может многому научиться у природы, формы и образы которой гармоничны и целесообразны в высшей степени.

Программа *второго класса* обеспечивает более обстоятельное приобщение детей к творческой проектно-конструкторской деятельности. В пропедевтическом плане (на уровне общих представлений) второклассники постигают основной принцип дизайна, не называя его: красивая вещь - та, которая подходит к обстановке, т.е. функционально целесообразная. Кроме того, они получают представление о характере вещи и некоторых способах передачи этого характера в серии уроков «О чем рассказывают наши вещи».

Эта линия дизайнерского образования насыщается доступным детскому пониманию философским смыслом и направляется на формирование сознательного отношения к вещи и бытовой среде в целом. Основной принцип дизайна (функциональная целесообразность + художественная выразительность) дети осваивают в процессе активной творческой деятельности по проектированию вещей с ярко выраженным характером и точно определенной областью функционирования. В выполнении этого сложного комплексного задания ученикам существенно помогает его условно-сказочная формулировка: они проектируют вещи (картину или ковер, чашку, украшение, дом) для конкретных сказочных героев.

Далее дизайнерские идеи продолжают развиваться в серии уроков, в которых функциональное назначение вещи задастся уже не сказочной, а настоящей бытовой ситуацией. Ребята учатся понимать, что и конструкция, и материал, и декор изделий сходного назначения (например, игольницы) могут существенно различаться в зависимости от условий использования: одни формы и конструкции могут быть у дорожной игольницы и совсем другие – у декоративной.

Во втором классе берет начало одна из важнейших линий, проходящих далее через весь курс: школьники знакомятся с основами народной эстетики,

---

[29] См.: Л.С.Выготский. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991; А.А.Мелик-Пашаев. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981.

причем, это знакомство начинается с главного - с мировоззренческих устоев народного искусства, изложенных в доступной форме. Все это, наряду с расширением кругозора, обогащает детей духовно, способствует формированию у них национально-исторической памяти.

На качественно новом, более высоком уровне продолжается освоение конструктивно-художественных идей природы. На конкретных примерах, в работе с самыми разными (не только природными) материалами ребенок убеждается, что человек-творец мудр именно своим умением учиться у природы, вглядываясь в ее формы, выстраивая в композиции такую организацию элементов, которая уже предусмотрена природой: в ней есть симметрия как одно из проявлений гармонии и, как правило, обязательные отклонения от абсолютной симметрии - как проявление динамики жизни. Идею ритма элементов в композиции художник также заимствовал у природы.

Основной содержательный компонент программы *третьего класса* - проблема «Человек - Предмет – Среда». Проблема «мира вещей» наполняется достаточно глубоким смыслом. Прежде чем рассматривать конкретные правила дизайна, ученики осмысливают духовно-психологическое содержание предметного мира и его единство с миром природы. На базе этих представлений они разрабатывают бытовые вещи, каждый раз сознательно и целенаправленно применяя в работе формулу «красота + польза» - т.е. принцип единства в вещи утилитарного и эстетического начала. При проведении с детьми художественно-конструкторского анализа предметов учитель в соответствии с конкретными темами обращает их внимание и на другие, более частные требования, которые не формулируются в виде академических правил, но неизменно учитываются в работе: композиционная целостность (основные закономерности гармонии), функциональность (степень соответствия формы, цвета, материала, декора основным функциям изделия), технологичность (лаконичность конструкции, адекватность способов работы), единство предмета и среды (стиль).

Идея о первичности мира природы по отношению к рукотворной среде на этом этапе получает в совокупности с новыми фактами более глубокую качественную оценку. Эта оценка трансформируется в очень важный вывод: природой во всем предусмотрен строго выверенный порядок, изучая который человек-творец может позаимствовать полезные конструктивные и художественные идеи; невнимательное же отношение к этим фактам обедняет творчество мастера и даже может вызвать цепь нравственных разрушений, хаос. Отталкиваясь от этой мысли, ученики более обстоятельно подходят к проектированию рукотворной среды обитания человека.

Центральный содержательный компонент собственно дизайнерской линии на данном этапе обучения - стиль проектируемых вещей и их стилевое единство. Проблема неразрывной связи предмета со средой становится

объектом специального осмысления. При этом задания даются таким образом, чтобы сугубо дизайнерские идеи по возможности рассматривались не только в художественно-конструкторском, но и в духовно-психологическом аспекте.

Проблема социально-исторического и духовно-эстетического смысла мира вещей является главным стержнем программы *четвертого года обучения*. Накопленные учениками за предыдущий период знания и умения не просто дополняются, а систематизируются и обобщаются - в результате у них формируется более полное представление о значении продуктивной практической деятельности человека и осмысленное отношение к ней. На разнообразных примерах школьники убеждаются, что материальная среда, создаваемая людьми для своего удобства, всегда несет в себе отпечаток конкретного исторического времени, социального опыта и духовных устремлений человека. Даже в самых простых, привычных и непритязательных вещах обязательно скрыта серьезная информация, которая не только может пролить свет на прошлое человечества, но и позволяет многое понять в проблеме связи времен, задуматься о единстве жизни и тех силах, которые это единство поддерживают.

Основы понимания исторической и социальной информации, заложенной в вещах, формируются у детей не в ходе общих рассуждений, а в процессе восприятия наглядных фактов. На конкретных примерах, изучая и изготавливая главным образом знакомые предметы, ученики убеждаются, что появление этих предметов в жизни людей имеет свои причины, оно закономерно. Форма, цвет, декор, материал - все имеет глубокий и даже глубинный смысл. Традиции и каноны, в соответствии с которыми действуют мастера, сохранились с давних времен и продиктованы, как правило, сложным комплексом знаний. Эти знания можно «прочитать» в обыкновенных вещах, которыми пользовался и продолжает пользоваться человек.

Совершенно необходимо, чтобы результатом полученной информации о социально-историческом смысле мира вещей и предметной деятельности человека стало заинтересованное и уважительное отношение учеников к культурным традициям, к передаче знаний и опыта от одного поколения к другому. Понимание ценности предшествующих культур и бережное отношение к ним не должно противоречить творческому стремлению к постоянному поиску нового, поэтому так важно продемонстрировать детям возможные корректные сочетания подражательной и творческой деятельности. Подражание, если оно продиктовано стремлением лучше узнать, понять, изучить какую-либо идею или дело, в данном случае подражание Мастеру - это способ научиться мастерству. Четвероклассники на какой-то период сознательно принимают установку на преимущественно подражательную деятельность, видят себя в роли «подмастерьев». На первый взгляд такой прием может показаться противоречащим общей - творческой -

концепции курса, но это не так. Он использован лишь для того, чтобы более четко и убедительно выделить мысль: Мастер учится не только у Природы, но и у других Мастеров. При этом имеется в виду самая важная сторона мастерства - его духовно-нравственный смысл; с распространенным в различных методиках трудового обучения копированием учебных образцов указанный прием не имеет ничего общего.

В самой последней четверти программа предлагает еще раз, специально, обратить внимание детей на то, что существует общая логика развития отдельных ремесел и предметного мира в целом, которая объясняет трансформацию традиций изготовления изделий народных промыслов в современных условиях. Проектно-художественная деятельность учащихся обращена к более детальному ознакомлению с художественными ремеслами наших дней. При конструировании собственных изделий они снова обращаются к той историко-эстетической информации, которая лежит в основе предметной деятельности современного человека.

Подводя итог краткого анализа содержания дизайнобразования для начальных классов, следует отметить, что сформированное на его основе дизайнерское мышление составит необходимую базу для последующей профильной работы в среднем образовательном звене. Это дает объективную возможность наметить и реализовать единую образовательную линию от начальной школы к средней и далее. Начиная со среднего звена, профиль дизайнобразования будет постепенно локализоваться и, в зависимости от ориентации и возможностей образовательного учреждения, наполняться специфическим содержанием из конкретной области дизайна. В отдельных школах могут функционировать программы, например, по дизайну одежды, прически, интерьера, строительному, ландшафтному дизайну, фитодизайну и пр. С учетом возрастных особенностей подростков именно такая логика содержательного развития единой программы школьного дизайнобразования представляется наиболее целесообразной. Добавим к сказанному, что в настоящее время подготовка преподавателей трудового обучения (технологии) для средней школы в большинстве педагогических учебных заведений ведется именно с учетом специальных дизайнерских знаний. На соответствующих факультетах создаются и действуют кафедры дизайна, которые приобретают ведущее значение в системе подготовки специалистов завтрашнего дня.

2. Основные методические пути и условия организации учебной деятельности младших школьников в рамках системы дизайнерского образования

С точки зрения *методики* организации деятельности учащихся дизайнерское образование также предполагает использование собственной системы средств, в которой:

а) практическая деятельность детей является необходимым звеном в протекании познавательных процессов и направлена на их развитие;

б) задания требуют от учащихся не просто изготовления изделия, а решения задач, в которых предметно-практическая форма их выполнения выступает как одно из возможных средств, стимулирующих умственные действия;

в) ведущее положение в системе заданий занимает проектно-художественная деятельность, предполагающая выдвижение проектных гипотез, создание идеальных (мысленных) моделей конструкции или художественных образов и самостоятельный поиск способов их практического воплощения.

Разумеется, все образовательные идеи реализуются на уроках ручного труда с учетом специфики предмета, но и она трактуется автором не так, как это делается в традиционной методике трудового обучения. Специфика этих уроков заключается не в том, что на них можно научить детей шить, склеивать и пр., а в том, что они строятся на уникальной психологической и дидактической базе – предметно-практической деятельности. Именно это обстоятельство дает данному учебному предмету ряд преимуществ, которых лишены другие школьные дисциплины. Подчеркнем еще раз, что предметно-практическая деятельность в этом возрасте – весьма эффективное *средство*, с помощью которого маленькому школьнику легче решать более серьезные познавательные задачи, чем «в уме». Это объективная, хорошо известная психологическая закономерность, которая учтена автором при разработке системы учебных заданий, предлагаемых учащимся.

В качестве основного метода организации учебной деятельности школьников на уроках практического труда целесообразно использовать *конструирование*.

В предлагаемой автором концепции это понятие анализируется с позиции его взаимосвязей с такими ключевыми категориями дидактики и психологии развивающего обучения, как *мышление и деятельность*. Хотелось бы обратить внимание на то, что работа автора в данном отношении осложняется наличием ряда традиционных и чрезвычайно устойчивых в нашей методике заблуждений, связанных с этими понятиями. В частности, называть *деятельностью* механическое воспроизводство поделок под диктовку учителя считается вполне нормальным. Аналогичным образом в трудовом обучении зачастую решается и проблема развития мышления учащихся, к которому в методике начального обучения относят главным образом *запоминание* наименований рабочих инструментов, специальных производственных операций, материалов и пр. или же коллективное составление плана практических действий по изготовлению изделия. В действительности все это является недопустимым упрощением важнейших педагогических проблем.

В процессе конструирования основное развивающее воздействие практической деятельности определяется тем, насколько она подчиняется первоначальному замыслу. Главная, наиболее значимая работа при этом совершается в уме. Сенсорные процессы и практические действия, постепенно усложняясь, должны все более тесно взаимодействовать с процессами мышления. Поэтому, как отмечают психологи и педагоги, в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте следует включать сформированный у детей сенсорный опыт в построение более сложных познавательных процессов - причем, таким образом, чтобы практическая деятельность была необходимым звеном в протекании этих процессов.[30]

«Мышление как процесс, - отмечает доктор психологических наук А.В.Брушлинский, - выступает особенно отчетливо прежде всего в тех случаях, когда, например, человек долго и упорно решает трудную для него мыслительную задачу, или проблему (математическую, техническую, психологическую). В общем итоге своих длительных и настойчивых попыток он наконец находит решение этой задачи или, наоборот, не находит его»[31].

Чтобы предметно-практическая деятельность могла получить название конструирования, т.е. имела бы образовательный и развивающий смысл, практические задания для учащихся должны содержать в себе *задачи*, требующие определенного интеллектуального и эмоционального напряжения. Если задание не вызывает у ребенка вообще никаких затруднений, то для своего выполнения оно не требует мышления. «Точно так же уже второклассному не требуется мышления для ответа на простейший вопрос: «Сколько будет 2х2?». Здесь решающую роль играют прочно закрепленные в его памяти соответствующие навыки и элементарные арифметические операции. Во всех подобных случаях советский психолог А.М.Матюшкин предлагает употреблять вместо слова **«задача»** (требующая для своего решения мышления) более правильный термин **«задание»**, для выполнения которого достаточно хорошо отработанных, автоматизированных навыков»[32].

Наиболее существенным признаком конструктивной деятельности является *целеполагание* - то есть более или менее четкое осознание конечной цели работы, того, что должно в результате получиться.

Целеполагание имеет место в тех случаях, когда человеку приходится самому прогнозировать (т.е. мысленно разрабатывать) систему взаимосвязанных действий, подчиняющихся конкретной цели. Зная, что должно получиться, он *ищет и находит способы* достижения этого. Причем, под способами имеются в виду не только приемы практических действий, но и

---

[30] См.: Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А.П.Усовой, Н.П.Сакулиной. – М., 1965; Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н.Н.Поддьякова. – М.,1980.

[31] А.В. Брушлинский. Психология мышления и проблемное обучение. – М., 1983, с. 12.

[32] А.В.Брушлинский. Указ.соч., с. 22.

многое другое. Например, можно продумывать форму деталей и то, как ее следует получить; какой материал лучше использовать и как его обработать, чтобы придать желаемый вид; как расположить, как соединить отдельные элементы, и многое другое.

Заметим еще раз: человек в таких случаях именно прогнозирует и ищет, а не просто припоминает. Поэтому общепринятый в методике уроков труда прием планирования предстоящей работы с целеполаганием смешивать нельзя! Подобное планирование предполагает, что *исполнитель,* заранее знающий все не только о конечном результате, но и о способах его получения, просто выстраивает цепочку наиболее рациональных практических действий (обычно по аналогии с тем, что он уже делал – т.е. припоминая), от которых он не должен будет отступать. Для сравнения: настоящий процесс целеполагания не только допускает, а, как правило, предусматривает отступления от примерного плана действий, их корректировку по ходу работы – по мере уточнения цели и замысла и по результатам сравнения их с промежуточными достижениями.

На основе теоретического анализа литературы и исходя из общеобразовательных и развивающих задач курса, автор выделяет три основных вида учебного конструирования:

а) конструирование по образцу (или по предмету);

б) конструирование по модели;

в) конструирование по заданным условиям; проектирование.

Каждый из названных видов конструирования имеет свой образовательный смысл и требует соответствующей организации. Можно, например, организовать работу учеников по образцу так, что им придется активно размышлять, а можно превратить ее в чисто механическую исполнительскую деятельность, которую нельзя смешивать с конструированием.

Автором разработана и включена в учебники для начальных классов система взаимосвязанных заданий, основанных именно на различных видах конструирования. Педагогически целесообразное их использование предполагает прежде всего учет особенностей протекания познавательных процессов в каждом из названных видов.

*Для **конструирования по образцу*** характерно следующее:

1. Чтобы воспроизвести какую-то конструкцию, необходимо прежде внимательно ее рассмотреть и проанализировать: выделить основные части и детали, определить их форму, размеры, взаиморасположение, способы соединения, сравнить между собой, найти сходство и различия. Таким образом, в этой деятельности могут формироваться основные познавательные процессы ребенка: целенаправленное восприятие и произвольное внимание, анализ, синтез, память и т.д. То обстоятельство, что результаты внимательного изучения образца ученик затем отражает в предметном,

вещественном виде, значительно повышает продуктивность всех познавательных процессов. Ведь если в процессе анализа предмета какие-то существенные подробности не были замечены, это отразится на результатах работы. Ученик это, как правило, сам ощущает на соответствующих этапах практической работы. У него возникают затруднения, которые и стимулируют потребность уточнить полученную информацию: дополнительно рассмотреть и проанализировать увиденное.

2. В процессе воспроизведения образца школьники воспроизводят и приемы практических действий, учатся определять их наиболее рациональную последовательность – т.е. быстрее могут их освоить. Именно на таких уроках целесообразно учить детей планированию трудовых операций, поскольку единообразие работы допускает единый для всех план действий.

3. Несомненным достоинством работы по образцу следует считать возможность строгого контроля и однозначной оценки деятельности учащихся на уроке и их учебных достижений - поскольку в подобных случаях практический результат позволяет судить о полноценности произведенной умственной работы (точность и полнота восприятия, анализа, сравнения и т.д.). Таким образом, подобные задания можно с успехом использовать как диагностические.

На каждом этапе общего процесса работы по образцу (анализ конструкции, практическая работа по ее воссозданию, оценка) целеполагание обеспечивается специальными обучающими заданиями и вопросами.

Формулировки заданий и вопросов постоянно побуждают детей соотносить анализ образца с его назначением и областью функционирования. Все это заставляет школьников «прочитать», продумать все особенности устройства изделия еще на идеальном уровне и лучше понять его принцип.

Чтобы активизировать процесс целеполагания на этапе анализа конструкции образца, автор включает в учебники задания, требующие от детей *мысленного анализа* устройства предмета и порядка действий: выделить и назвать части и детали не разобранного, а собранного изделия, рассказать о том, как предполагается его изготавливать.

Практическая работа по воспроизведению образца также может быть построена по-разному: в одних заданиях она будет программироваться как осмысленная деятельность, в других – как механические действия.

Автор придерживается такой позиции в разработке учебных заданий, которая исключает резкое разграничение этапов анализа образца и практической работы по его изготовлению. На этапе практической работы продолжается изучение заданной конструкции, а не только совершенствуются приемы технологической практики. Предметная деятельность – часть общего познавательного процесса, процесса конструирования. Ее наглядная форма лишь лучше помогает ребенку выявить недочеты, допущенные на предыдущих этапах этого процесса.

Исходя из всего сказанного выше, мы можем оценить целесообразность такой методики работы учащихся по образцу, которая на сегодня преобладает в практике начальной школы. В соответствии с ней, чтобы избежать любых «непродуктивных» затрат времени, к урокам зачастую подготавливается подробная документация и вспомогательные материалы, позволяющие выполнять работу быстро и без ошибок. До сих пор методистами всячески поощряется применение на уроках инструкционно-технологических карт, которые разрабатываются по аналогии с технологической документацией, применяемой на производстве. В них дается образец изделия, обозначаются необходимые материалы и инструменты, детали, подробно и четко расписываются все операции. По такой карте рабочий без лишних вопросов и без потерь времени может выполнить разработанное конструктором изделие.

Приходится однако констатировать, что как учебный материал подобная карта заслуживает, скорее, отрицательной оценки (речь идет не о профессиональной, а об общеобразовательной школе). Ребенок постепенно «набивает руку» в их чтении, и его работа на уроке превращается в сугубо механическое изготовление изделий. Если помимо этого ученик обеспечен вспомогательными материалами для ее выполнения (шаблонами или выкройками деталей, схемами узлов и соединений, инструкциями к отдельным операциям и пр.), то потребности в самостоятельной аналитической, оценочной, конструктивной деятельности у него не возникает. Необходимость целеполагания при такой методике исчезает, вместо познавательной деятельности школьник выполняет отдельные, строго регламентированные действия. При этом он, действительно, затрачивает на работу минимальное время, поскольку в инструкции ему дается наиболее рациональный способ, исключается «непроизводительный» поиск и пр. Тем не менее, применительно к процессу образования это вообще нельзя считать аргументом, поскольку задачей практической деятельности в школе (как и любой другой) является вовсе не производство полезных предметов, а углубление общего образования. Что хорошо для *рабочего*, от которого требуется за определенное время изготовить как можно больше изделий или деталей, то совершенно не годится для *школьника*, для которого практическая деятельность является прежде всего средством углубления познания. Для него эта деятельность должна не исключать «лишние» вопросы, а наоборот стимулировать их.

Поэтому предусмотренная в авторских учебниках система заданий *объективно моделирует* такие ситуации, которые заставляли бы ученика активно осмысливать стоящую практическую задачу, искать пути ее решения - т.е. конструировать, а не просто делать поделку.

Конструирование по модели, в отличие от работы по образцу, практически не используется в методике начального обучения. Этот термин в свое время предложил А.Р.Лурия в контексте психологических исследований

интеллекта, а позднее он был введен в педагогику дошкольного образования Н.Н.Поддьяковым и его учениками[33].

Модель, как и образец, - это предмет, имеющий определенную конструкцию и являющийся для учеников ориентиром в работе. Однако в отличие от образца она не дает такого же наглядного и подробного представления об устройстве изделия, а предполагает, что ребенок должен определить его самостоятельно. Разумеется, изделие-ориентир имеет совершенно определенное устройство, однако его подробности ученику не видны; их следует выявить путем мысленного анализа, основываясь на внешне воспринимаемых особенностях формы предмета.

Конструирование по модели - это главным образом умственная работа, требующая хорошо развитого пространственного мышления, умения сопоставлять, сравнивать, мысленно разъединять и соединять. Не случайно подобные задания широко используются психологами для проверки умственных способностей, в первую очередь так называемого конструктивного праксиса, пространственного воображения, логического мышления. Систематическое использование подобных заданий в учебном процессе позволяет значительно активизировать мышление учащихся.

Конструирование по модели является весьма продуктивным в методическом плане видом деятельности, поскольку оно может быть использовано в работе с самыми разными материалами (как на плоскости, так и в объеме), а сама идея допускает очень разнообразное практическое применение. Автором разработаны и включены в учебники многочисленные задания, являющиеся разновидностями такого типа конструирования:

1. Реконструкция плоскостных и объемных геометрических моделей.

Конструирование этого вида разработано по аналогии с головоломками, издавна известными в культуре разных народов. Например, уже первоклассники с успехом составляют аппликации из геометрических фигур, ориентируясь на образцы-модели («Умелые руки», с. 5 и 45). Эти образцы дают представление лишь об общей форме (узора, фигуры), которая должна получиться, а способ ее составления, взаиморасположение деталей нужно определить самостоятельно. Ребенок вынужден проделать определенную умственную работу, связанную с мысленной перестановкой, анализом и синтезом геометрических форм.

2.Задания на мысленное достраивание, дополнение формы.

Ценность таких заданий заключается в развитии пространственного мышления и сообразительности детей. Например, третьеклассникам предлагается вырезать из бумаги узор в полосе, имитирующий рисунок металлической ограды. Если бы к образцу узора, данному в учебнике (Наш

---

[33] См.: А.Р.Лурия. Развитие конструктивной деятельности дошкольников // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца. – М.-Л.: Изд=во АПН РСФСР, 1948; Содержание и методы умственного воспитания дошкольников / Под ред. Н.Н.Поддьякова. – М., 1980.

рукотворный мир, с.138), была добавлена схема, показывающая, какого размера полоску бумаги следует взять, как надо ее сложить, какой формы сделать прорези в полученной заготовке – это было бы копирование образца. Такая работа малоэффективна в плане развития мышления учащихся, поэтому лучше усложнить задание. Ученики имеют перед глазами лишь готовый узор, который в данном случае выполняет роль модели. Чтобы вырезать такой же узор, они прежде всего должны произвести мысленное преобразование видимого рисунка, выделить в узоре основное звено и установить закономерности его построения.

Аналогичным образом построены и другие задания в учебниках: подбор соответствующей заготовки к определенному узору, нахождение парных элементов среди готовых форм и их частей. Все они требуют от ученика именно мысленного достраивания формы по ее части.

3. Воспроизведение конструкции в других материалах.

Если предложить человеку изготовить какой-то предмет определенной формы (и ей, конечно, соответствует совершенно определенное внутреннее устройство), но при этом предоставить для работы другие материалы, которые не позволяют сделать абсолютно такие же детали и точно скопировать образец, он должен будет мысленно «перевести» все детали образца в соответствующие им аналоги, имеющиеся в распоряжении. Допустим, школьники будут изготавливать макет стула из деталей пластмассового «Конструктора», но в качестве образца им предложили *реальный* стул, которому изделие должно соответствовать как можно точнее. В процессе выполнения задания им придется отбирать детали соответствующих пропорций и в соответствующем образцу количестве для сиденья, спинки, ножек и пр. - чтобы изделие в целом отражало основные формы модели, ее пропорции и внешний вид. Разумеется, их конструкции будут условными, но тем не менее вполне могут передать общие особенности формы образца, его пропорции, контуры. Это же задание ученики могут выполнять и на плоскости: отобрать соответствующие геометрические фигуры и сложить их так, чтобы получилось изображение, похожее по форме на представленную модель.

4. Логические задания на поиск закономерности, использованной при разработке конструкции.

В процессе выполнения подобных заданий ученики фактически решают логические задачи в предметно-практической форме. Ориентируясь на модель образца, они прежде всего устанавливают закономерность подбора тех элементов, из которых должна быть составлена та или иная конструкция. Найдя эту закономерность, школьники определяют, какой конкретно вид может иметь искомая конструкция. Роль моделей в подобных заданиях играют те подсказки, которые позволяют выявить заданную закономерность.

Подобные задачи для младших школьников особенно полезны, поскольку в данном возрасте происходит активное развитие мышления. С учетом этого, мы включили задания такого типа уже в учебники для I класса.

Логические задания могут быть также связаны с определением закономерности, в соответствии с которой *меняется* конструкция. Установив эту закономерность, ученик определяет, каков будет вид искомой конструкции, и выполняет соответствующую работу.

Конструирование по заданным условиям - один из самых творческих видов конструктивной деятельности учащихся, приближающий их к условиям работы настоящего конструктора. При таком способе организации занятия образец как объект копирования отсутствует; нет и модели, которая давала бы представление о том, что должно получиться. Вместо этого ребенку предлагается набор условий, которым должен удовлетворять изготавливаемый предмет в эксплуатации. Одним из первых включил этот вид конструирования в научно-педагогический обиход Н.Н.Поддьяков, применительно к практике дошкольного образования[34].

Наиболее творческой разновидностью конструирования по условиям является *проектирование вещей*. В этом случае ребенок разрабатывает изделие полностью самостоятельно: определяет условия его функционирования и соответствующие им конструкцию и декор.

В последнем случае все параметры и требования к изделию даются не в виде отдельных пунктов, которые должны быть соблюдены, а комплексно. Обозначается лишь общая область функционирования вещи. Сообразуясь с ней, ученик должен, во-первых, самостоятельно выделить необходимые параметры (учет которых позволит создать изделие, отвечающее поставленным условиям) и, во-вторых, продумать способы их реализации в данной конкретной вещи. Для настоящего конструктора задачи, как правило, ставятся именно таким образом. Например: необходимо сконструировать комфортное кресло для пассажиров авиасалона, которое будет использоваться в многочасовых беспосадочных перелетах. В данном случае задание не оговаривает, какой высоты должна быть спинка кресла, какова высота, длина и ширина сиденья, каких размеров подлокотники, каковы формы всех частей кресла, их наклон, трансформируется оно или нет. Тем не менее, совершенно очевидно, что все эти и еще многие другие параметры конструктор обязательно должен учесть, и учесть совершенно определенным образом.

Наподобие этого (разумеется, на доступном уровне) могут быть поставлены конструкторские задания и перед младшими школьниками.

Например, второклассники лепят из пластилина чайную чашку. Конструирование по условиям является в данном случае наиболее

---

[34] См.: Н.Н.Поддьяков. Конструирование / В кн.: Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. – М., 1965.

целесообразным способом организации работы. Причем, формулировка условий здесь не может быть дана в виде четкого списка, по пунктам.

В учебнике (Чудесная мастерская, с. 98-99) эта работа дается именно как проектирование вещи. Каждый ученик выбирает какого-нибудь сказочного героя и лепит чашку, которая могла бы ему понравиться. Что это означает? Это означает, что ребенок полностью разрабатывает изделие, руководствуясь особенностями характера сказочного персонажа, которого он выбрал.

Если ученик достаточно отчетливо представляет себе основные особенности характера героя или его внешности, то тем самым он представляет и условия, которым должно соответствовать его изделие. Скажем, если создается чашка для Мальвины, то какая она может быть? Очевидно, такая же, как и сама Малявина: красивенькая, чистенькая и подчеркнуто аккуратная; строгая, «правильная»; любит цветы, бантики; с необычными голубыми волосами. Все эти черты можно выразить достаточно определенно, *продумывая* форму, размер, особые детали, декор мальвининой чашки. Вместе с тем разные авторы сделают это по-разному. Скажем, у кого-то форма чашки будет в виде колокольчика, расширяющаяся, у другого - в виде ландыша, сужающаяся кверху; один сделает поверхность ребристой, другой - гладкой; блюдце может быть с фестончиками или без них и т.д. и т.п. - и каждое из этих решений вполне отвечает характеру героини. Однако эта чашка не может быть, например, слишком большого размера, или какой-либо асимметричной формы «модерн», или грубо обработанной. Окраска изделия, вероятно, может быть бледно-розовой, голубоватой, белой и других пастельных тонов и холодных оттенков, но едва ли приемлемы в данном случае, например, огненно-красный, темно-синий или черный цвета. На поверхности такой чашки вполне уместны изысканные узоры: из нежных цветов, бабочек, бантиков и т.п., но, видимо, не годится окрасить ее «под деревенский ситчик».

Формулировка условий, обозначающих область функционирования вещи, может быть и более строгой, «академичной»: например, разработать сервиз *определенного* назначения (молочный, детский; кувшин и кружку для кваса) или комплект для кухни *определенного* стиля (подходящий к *этим* обоям, шторам, мебели и пр.), упаковку к *конкретному* сувениру и т.п. Такие задания тоже допускают различное видение ситуации и, следовательно, предполагают разнообразные варианты решения. Но и в этих случаях разнообразные - не значит *любые*. Скажем, кто-то сделает молочный кувшин в форме цилиндра, кто-то - в виде шара или яйца; один придумает украсить его цветочками, другой нарисует узор в виде клеточек, горошка, третий сделает барельеф с изображением коровы и т.д. и т.п. Однако молочный сервиз не может быть слишком миниатюрным или с мрачным декором; кроме того, все предметы сервиза должны быть объединены общим стилем - так что при всем многообразии решений у учителя и у учеников, которые оценивают проекты

друг друга, есть совершенно определенные объективные критерии, по которым можно судить, удачно или нет выполнена работа.

Многие задания в учебниках предусматривают ***соединение различных видов конструирования.*** Самостоятельная разработка изделия как целостный процесс младшим школьникам не всегда доступна, но почти всегда возможно включить в работу *задачи на изменение или дополнение образца в соответствии с определенными требованиями.* Например, в образце дана конструкция записной книжки, но ее можно усовершенствовать: дополнительно разработать кармашек для записок или держатель карандаша. Самое главное в подобных заданиях - чтобы школьники понимали смысл вносимых в изделие изменений (т.е. чтобы в работе присутствовало уже отмеченное нами целеполагание). Если этого нет, все поиски носят случайный, хаотичный характер; их нельзя назвать *решением задачи.*

Изменения и дополнения в образец можно вносить не только по принципу функциональных, но и художественно-декоративных особенностей изделия. Например, первоклассники изготавливают открытку для мамы (Умелые руки, с.34-35). Они вырезают из рабочей тетради готовую основу открытки, которая с одной стороны окрашена в белый, а с другой – в зеленоватый цвет. На эту основу с любой стороны, по выбору ученика, следует приклеить композицию в виде букета цветов.

Учебник предлагает изготавливать это изделие на основе сочетания образца и условий использования открытки. Какие же условия в данном случае учитывают дети? Главным условием является учет и передача особенностей характера и образа мамы, ведь открытка адресована именно ей. Кому-то больше придется по душе лирический букет из белых цветов на белом фоне; кто-то любит ярко-синие цветы на зеленоватом поле; кого-то обрадует яркий, разноцветный букет. Количество цветков также может быть разным. Таким образом, используя одну основу и один и тот же способ работы, данные в образце, ученики могут *конструировать* открытку определенного настроения.

С целью активизации мыслительной деятельности учащихся в процессе конструирования в учебники включены задания на выполнение вычислений, расчетно-измерительных работ, поиск практического способа выполнения той или иной операции и т.д.

Основные направления совершенствования подготовки учителя в курсе методики трудового обучения в педагогическом вузе

Поскольку реализация идей любой педагогической модели в решающей степени зависит от учителя, параллельно с разработкой той или иной образовательной концепции для школы с неизбежностью встает проблема осуществления соответствующей системы подготовки педагога. В связи с этим автором была проделана специальная работа по модернизации курса методики

трудового обучения младших школьников для педагогических учебных заведений.

Данный курс, традиционно существуя в отечественной системе подготовки педагогических кадров, складывался с ориентацией на модель трудовой политехнической школы и в концептуально-содержательном плане вполне сформировался к 70-80-м г.г. В соответствии с этой моделью основное внимание в нем уделяется проблеме политехнизма, промышленной профориентации в обучении и производственно-технологическим вопросам.[35] Как правило, традиционный курс методики трудового обучения содержит два основных раздела: общие (теоретические) вопросы и частные вопросы методики. Содержание первого раздела обычно составляют сведения о содержании политехнической подготовки школьников, основах современного производства, материаловедении, а также сведения из курса дидактики (содержание, методы и формы обучения), уже знакомые студентам, но излагаемые на примерах уроков труда. Вся собственно методическая часть курса посвящается главным образом конкретным рекомендациям относительно организационной разработки технологических вопросов.

Таким образом, курс методики трудового обучения младших школьников в целом направлен на формирование у студентов практических умений для реализации технико-технологического содержания школьных программ по соответствующему предмету. Что касается специфической образовательно-развивающей платформы предметно-практической деятельности, то она в соответствии с ныне действующими программами в данном курсе вообще не учитывается.

Можно утверждать, что узкоспециальная практическая направленность курса методики трудового обучения не обеспечивает сегодня необходимую профессиональную готовность учителя к воспитанию личности младшего школьника в контексте требований времени, к развитию его творческих способностей, познавательной деятельности и учебной мотивации. Кроме того, в нем недостаточно представлены возможности творческой исследовательской деятельности самих студентов.

Необходимость модернизации школьного образования диктует совершенно определенные направления и в обновлении курсов профессиональной подготовки учителя. В соответствии с ними мы должны обратить внимание не только на необходимость отхода от политехнической концепции в методике трудового обучения и усиления ее культурологической направленности. Важно также и другое: современное решение проблемы

---

[35] См.: А.М.Гукасова, И.П.Фрейтаг. Методика трудового обучения с практикумом в учебных мастерских. – М., 1978; Трудовое обучение в начальных классах / Под ред. А.М.Гукасовой. М – 1980; В.П.Кузнецов, А.Я.Рожнев. Методика трудового обучения с практикумом в учебных мастерских. – М., 1988; И.П Фрейтаг. Урок технического труда в начальных классах. – М., 1990; Программы педагогических институтов. Сб.18. – М., 1987.

педагогических кадров не может быть представлено как подготовка учителей к работе строго по данной (или какой-либо другой) конкретной программе. Именно поэтому во всех современных курсах частных методик речь должна идти о необходимости общего повышения профессиональной квалификации педагога, позволяющей ему, во-первых, самостоятельно анализировать и оценивать попадающую в его распоряжение учебную и методическую литературу с научно-педагогических позиций и, во-вторых, реализовать на практике современные образовательные идеи, профессионально грамотно строить работу с учащимися.

Современный учитель должен быть подготовлен к квалифицированному осуществлению наиболее прогрессивных идей новой педагогики: развивающего обучения, гуманно-личностного и интегративного подходов в образовании. Разумеется, реализация обозначенных идей в рамках той или иной учебной дисциплины может осуществляться лишь с учетом ее специфического содержания. При этом следует усилить и сделать более действенными связи методики трудового обучения с общей теорией обучения и с психологией, с другими методиками, а также с основными культурологическими курсами. Таким образом, налицо необходимость коренной перестройки всей системы методической подготовки учителя, которая связана с изменением ее целей, содержания и, следовательно, организации деятельности студентов.

С целью повышения эффективности подготовки студентов к реализации новых образовательных задач уроков практического труда курс методики трудового обучения совершенствовался автором в следующих направлениях:

1. Усиление взаимосвязи курса методики трудового обучения с психологией и теорией образования. Учет специфики развития личности младшего школьника в предметно-практической деятельности требует отчетливого понимания учителем механизма ее общеразвивающего воздействия. В соответствии с этим в содержании курса методики предусмотрен более обстоятельный анализ основных психолого-дидактических функций предметно-практической деятельности, ее связи с формированием познавательных процессов и, в частности, влияния на развитие мышления младшего школьника. Помимо этого предусмотрено в целом более активное включение знаний из области дидактики и психологии в освоение студентами курса методики. Это отражено в оценке и самостоятельной разработке учебных заданий для младших школьников с позиции современных психолого-дидактических теорий.

2. Усиление гуманитарно-культурологической направленности курса. Это направление складывается из нескольких взаимосвязанных линий: 1)включение в систему методической подготовки учителя основ дизайнерских знаний, призванных обеспечить понимание закономерностей, по которым создается и функционирует предметная среда обитания человека; 2)анализ

конструктивных и художественно-образных аспектов природы, актуальных для дизайнерской деятельности человека; 3)освоение основ и принципов существования народной культуры, отраженной в предметной среде.

Как видим, эти линии, с одной стороны, отражают специфику программного содержания школьной системы дизайнерского образования, а с другой стороны, позволяют повысить собственный культурный уровень студентов, что имеет особое значение в системе их профессиональной подготовки.

3. Усиление направленности курса на вооружение студентов общими способами методических действий. Это касается прежде всего способов организации развивающего обучения специфическими средствами предметно-практической деятельности, способов подведения учащихся к созданию художественного образа (от формирования идеального замысла до его материального воплощения), способов организации проектно-художественной деятельности школьников и т.д.

Особое внимание уделяется формированию у студентов общих способов действий, связанных с планированием, проведением и анализом урока. В данной части курс методики трудового обучения также раскрывается с позиций его взаимосвязи с теорией обучения и предполагает значительную творческую самостоятельность студентов в установлении этих взаимосвязей. Будущие учителя должны отчетливо представлять себе, что в основе любых собственно методических действий, предусматриваемых при подготовке к уроку, лежат определенные психолого-педагогические и иные (например, культурологические) теории, и уметь их реально воплотить в содержании и организации конкретного урока.

4. Усиление преемственности дошкольного и начального школьного образования (на материале предметно-практической деятельности). В дошкольном образовательном звене различные виды конструирования и продуктивной практической деятельности в отечественной системе образования представлены более основательно, чем в начальной школе. Кроме того, разработка данного образовательного раздела в дошкольной педагогике традиционно ведется с учетом его научно-психологических основ, благодаря чему методика организации этой деятельности в дошкольных учреждениях может считаться более научно обоснованной. С приходом ребенка в школу, во-первых, значительная часть достигнутого уровня практической подготовки фактически остается невостребованной, во-вторых, заметно нарушается привычная для него логика организации подобной работы. Более обстоятельное освоение психолого-дидактических основ предметно-практической деятельности в курсе методики начального обучения позволит студентам учитывать основные линии преемственности в развитии ребенка и профессионально грамотно развивать эти линии с учетом задач и специфики школьного образования.

4. Интенсификация творческой исследовательской деятельности студентов в процессе освоения курса методики. С учетом того, что современная школа более, чем когда-либо ранее, ориентирована на учителя-исследователя, а также с целью повышения профессиональной самостоятельности студентов в отборе и оценке попадающей в их распоряжение альтернативной учебно-методической литературы, предлагаемые для освоения материалы включают в себя систему целенаправленной деятельности студентов, связанной с творческим анализом всех основных вопросов курса. Эта деятельность осуществляется не эпизодически, а постоянно, систематически и выражается в необходимости актуализации знаний из области самых разных учебных предметов в процессе анализа тех или иных методических вопросов изучаемого курса. Для организации специальной учебно-исследовательской работы студентов в рамках данного курса предлагается тематика, также предполагающая исследования на стыке различных учебных предметов, преимущественно ориентированная на использование психолого-дидактических знаний. Все это позволяет отойти от репродуктивной и узкопрактической направленности в изучении курса методики и приобщить студентов к профессиональной самостоятельности.

Указанные направления реализованы автором в программе, пособиях для студентов и целом ряде методических материалов, которые используются при подготовке студентов в педагогических колледжах и вузах страны.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в следующих формах:

1)научные публикации в педагогической печати, издание научно-методической литературы, учебников для начальных классов, учебных пособий для студентов и учителей;

2)доклады и выступления на научных конференциях по проблемам дизайнерского образования и подготовки педагогических кадров (1982, 1989, 1993, 1995. 1996, 1997г.г.);

3)подготовка педагогических кадров для педвузов и школ: под руководством автора защищено 4 кандидатских диссертации, руководство стажерами (8 преподавателей педагогических институтов страны), руководство дипломными исследованиями (более 60 дипломных работ в МГЗПИ, МПГУ и МГПУ);

4)чтение лекций учителям, методистам, преподавателям педколледжей и пединститутов в различных городах России: Москве, Туле, Архангельске, Мурманске, Самаре, Тольятти, Ленинградской области, Лесосибирске и др.

Реализация разработанной автором системы в учебниках для 1-4 классов позволила провести в течение нескольких лет массовую проверку эффективности предложенной концептуальной модели и возможности ее

использования в общеобразовательной школе. Всего по авторским учебникам в настоящее время работает свыше 1500 классов. Результаты экспериментального обучения фиксировались в 82 классах. С этой целью проводились специальные диагностические задания, индивидуальные беседы с учащимися и учителями, анализ творческих работ учащихся, наблюдение уроков.

Выводы

1. Учитывая историко-педагогический опыт, подтверждающий значительные развивающие и общеобразовательные возможности ручного труда, а также ориентируясь на социально-педагогические требования, стоящие сегодня перед школой, необходимо принципиальное изменение статуса практического труда в системе общего образования: выведение его за рамки политехнической, ремесленно-технологической подготовки и ранней профориентации и направление на углубление общеобразовательной подготовки, всестороннее и гармоническое развитие личности. Дизайнерское образование, построенное с учетом специфических возможностей предметно-практической деятельности, в наибольшей степени отвечает требованиям и задачам современности.
2. Система дизайнерского образования позволяет приобщить учащихся к творческой деятельности по созданию и освоению гармоничной среды обитания человека, к пониманию ее основных законов и правил, смысла существующих в ней традиций и осуществлять на данной основе формирование системы духовно-нравственных ценностей и представлений о взаимосвязи «Природа – Человек – Предметная среда».
3. Для решения стоящих перед школой задач в системе дизайнерского образования младших школьников должны быть предусмотрены:

1) интеграция различных областей знания в содержании курса, а также изучение специальных художественно-конструкторских вопросов в единстве с их духовно-нравственными аспектами;

2) реализация принципов развивающего обучения и деятельностного подхода в образовании с учетом взаимосвязи абстрактной и предметно-практической форм мышления и деятельности.

4. Предложенная автором концептуальная модель системы дизайнерского образования позволила:

1) создать условия для включения практической трудовой деятельности в систему общего образования младших школьников с целью его углубления и интенсификации;

2)повысить мировоззренческую, личностно-образующую направленность обучения за счет включения в его содержание духовно-нравственных и художественно-эстетических компонентов,

разрабатываемых на основе творческой эмоционально окрашенной деятельности учащихся;

3)включить школьника в активную познавательную деятельность, направленную на усвоение принципов и правил создания гармоничной среды обитания человека;

4)создать условия для повышения общего творческого потенциала детей, развития у них качеств творческого мышления путем приобщения к созидательной проектно-художественной деятельности;

5)создать условия для повышения общего уровня культуры учащихся за счет интегративного подхода к формированию знаний;

6)обеспечить преемственность между дошкольным, начальным и средним образовательными звеньями;

7)способствовать развитию творческого профессионального потенциала учителя начальных классов, стимулируя его к самостоятельному анализу основных методических положений курса, активному использованию в этом процессе базовых психолого-дидактических знаний и к творческой учебно-исследовательской деятельности.

Результаты проведенного исследования нашли отражение в 47 публикациях автора общим объемом свыше 120 п.л., в число которых входят:

Монографии, учебные пособия, программы, учебники:

1) Лепка в начальных классах. – М.: Просвещение, 1985; 5 п.л.;
2) Программа «Методика трудового воспитания и обучения младших школьников. Теоретический курс». – М.: МЭГУ, 1992;
3) Умелые руки: Учебник-тетрадь по художественному труду для 1 класса. – М.: Линка-Пресс, 1997; 5,8 п.л.;
4) Чудесная мастерская: Учебник по художественному труду для 2 класса. – М.: Линка-Пресс, 1997, 16,8 п.л.;
5) Наш рукотворный мир: От мира природы к миру вещей: Учебник по художественному труду для 3 класса. – М.: Линка-Пресс, 1997, 16,8 п.л.;
6) Секреты мастеров: Учебник по художественному труду для 4 класса. – М.: Линка-Пресс, 1997, 13,5 п.л.;
7) Программа «Художественно-конструкторская деятельность (основы дизайнобразования)» для 1-4 классов начальной школы. – Нач. школа, 1998, №10;
8) Методика трудового обучения младших школьников: Основы дизайнобразования. – М.: Академия, 1999, 10 п.л.;
9) Конструирование как средство развития младших школьников на уроках ручного труда. Учебное пособие для учителей и студентов. – М.: Флинта-Наука, 1999, 5 п.л.;

Статьи:

1) О содержании эстетической подготовленности учителя начальных классов // Методологические и теоретические основы процесса обучения и воспитания в начальной школе. – М.: МГПИ, 1978, 0,5 п.л.;
2) Эстетическое воспитание младших школьников в процессе обучения. – Нач.школа, 1979, №8, 0,5 п.л.;
3) Взаимосвязь теории и практики в подготовке будущих учителей к эстетическому воспитанию. – Сов.педагогика, 1979, №9, 0,5 п.л.;
4) Анализ учебного плана и программ педагогического факультета с точки зрения возможностей эстетической подготовки студентов // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: МГПИ, 1980, 0,5 п.л.;
5) Творческие работы младших школьников по труду. –Нач.школа, 1983, №6, 0,5 п.л.;
6) Эстетическая направленность курса педагогики. –Сов.педагогика, 1984, №7, 0,5 п.л.;
7) Конструкторские задачи для учащихся 6-летнего возраста на уроках работы с бумагой. – Нач. школа, 1988, №1, 0,5 п.л.;
8) Творческие задачи для учащихся 6-летнего возраста на уроках труда. – Нач. школа, 1988, №10, 0,5 п.л.;
9) Формирование технического мышления при работе с металлоконструктором. – Нач.школа, 1989, №8, 0,5 п.л.;
10) Воспитание национальной памяти у младших школьников на уроках художественного труда. – Нач.школа, 1990, №9, 0,5 п.л.;
11) Обучение и творчество на уроках труда. - Нач.школа, 1992, №5, 0,5п.л.;
12) Воспитание эстетического отношения ребенка к миру вещей на уроках труда. – Нач.школа, 1993, №5, 0,5п.л.;
13) Уроки ручного труда. Обучение, воспитание и развитие – с первых шагов. – Нач.школа, 1994,№1, 0,8п.л.;
14) Человек разумный – человек умелый. Развивающее обучение на уроках труда. – Нач.школа, 1995, №1, 0,7 п.л.;
15) Урок труда в современной школе. – Нач.школа, 1995, №7, 0,7 п.л.;
16) Формирование мировоззрения учащихся в курсе предмета «трудовое обучение». –Нач.шк., 1996, №7, 0,5 п.л.;
17) Подготовка педагогов начального звена в современных условиях. – В сб.: Столичное образование и Московский гор.пед.университет. – М., 1996, 0,3 п.л.;
18) Трудовое обучение в свете новых задач: концепции, программы, методики. – Нач.шк., 1998, №7, 0,6 п.л.;
19) Об организации уроков труда в 1 классе по программе и учебникам Н.М.Конышевой. – Нач.школа, 1999, №9, 0,8 п.л.;

20) Художественно-конструкторская деятельность младших школьников в системе интегративной педагогики. - Нач.школа, 2000, № 3, 0,8 п.л.;

Материалы конференций, тезисы, доклады, записки:

1)Эстетико-педагогическое образование учителя начальных классов в системе его профессиональной подготовки в педагогическом вузе. – В сб.: Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в пединституте. - М.: МГПИ, 1980;

2)О роли трудового обучения в гуманитарном образовании младших школьников. - В сб.: Актуальные проблемы гуманитарного образования на пороге XXI века. – М., 1996;

3)Исследовательская работа студентов в системе их профессиональной подготовки в педагогическом вузе. – В сб.: Профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы. – М., 1996;

4)О некоторых вопросах состояния трудового обучения в начальной школе и возможных перспективах его обновления (информ.-аналитич. записка). – В сб.: Ученые МГПУ к юбилею столицы. – М., 1997;

5)Подготовка будущего учителя к формированию духовного опыта младших школьников в системе дизайнерского образования. – В сб.: Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного и начального образования. – М.: МГПУ, 1999.