

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ В ОБУЧЕНИИ

Г. И. ПЕТРОВА

(Представлена научным семинаром кафедры научного коммунизма)

В философской, социологической и психологической литературе совершенно безоговорочно признано, что основой в развитии производительности и эффективности любого вида деятельности является интерес к ней и возникновение на этой почве творческого отношения. Формирование глубокой познавательной мотивации составляет один из путей повышения активности обучающегося в познании и является одним из направлений в современном движении за реформу образования.

В нашей литературе из всех имеющихся определений понятия интереса нам больше всего импонирует подведение его под класс отношений, существующих объективно. «Общий интерес существует не только в представлении... но прежде всего он существует в действительности<sup>1)</sup>. Надо сказать, что интерес определяется не любым отношением вообще, но отношением творческого характера. То есть он связан с действительной активностью личности.

Эти общие положения позволяют сделать вывод о природе познавательного интереса. Последний, как и интерес вообще, вызывается не только содержанием определенного предмета (на который интерес направлен), но и самим познавательным процессом как отношением. «Познавательный интерес есть избирательная направленность личности, обращенная к области познания, к ее предметной стороне и самому процессу овладения знаниями<sup>2)</sup>».

Поскольку познавательный интерес квалифицируется как вид творческого отношения, то их развитие в обучении должно исходить из решения вопроса о том, как способствовать развитию творческого характера познания в обучении, то есть как сделать обучение действительно творческим процессом. В наше время этот вопрос для педагогики, дидактики, социологии и психологии является особенно важным и актуальным, ибо он смыкается с вопросом об усложнении процесса обучения в условиях научно-технической революции, в связи с экспоненциальным ростом науки, быстрым увеличением знания, изменением стиля мышления и т. д. То есть на современном этапе проблема развития познавательных интересов в обучении упирается в более

<sup>1)</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч., т. 3, стр. 31.

<sup>2)</sup> Г. П. Щукина. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971, стр. 13.

общую проблему зависимости характера обучения от состояния научного знания. Ибо именно состояние научного знания обуславливает как организацию учебного материала, так и организацию самой деятельности обучения.

Что характерно для организации учебного материала в нынешних условиях? Поскольку учебный предмет — это методически переработанная наука, то все характерные явления современной науки должны в нем отражаться. Такими явлениями оказываются прежде всего процессы теоретизации научного знания, познание и обобщение сущностей «высшего порядка», которые не могут быть схвачены чувственным представлением, изменение на этой основе роли опыта в познании, увеличение значения абстрагированности и логического мышления и т. д. Вследствие этого сейчас требуется своеобразная переориентировка субъекта познания с конечных результатов его деятельности на начало познавательного процесса, связанная с выбором и обоснованием целей. Объект познания требует «...обдумывания предпринимаемых действий, их полезности и условий осуществления, их связи с предыдущими процессами, которые побуждают к этим действиям и определяют их характер, и с процессами, являющимися следствием этих действий»<sup>3)</sup>. Теоретизация наук, связанная с обнаружением их глубинных оснований, находит единство последних, что влечет процессы интеграции научного знания и создания единой научной картины мира. В методологии познания это оформляется в общей теории систем, в обнаружении структурности знания и в выдвигании на главное место системного подхода в научном анализе.

Чтобы названные явления и процессы современной науки могли быть ориентирами в организации учебного предмета, они должны обусловить и соответствующую организацию деятельности обучения. Последняя, в свою очередь, включает в себя те процессы познания, которые диктуются нынешней наукой и поэтому необходимо должны присутствовать в обучении. Такими процессами являются усвоение, исследование и обоснование. Конкретный характер этих процессов познания в обучении, выделение определенного (или определенных) из них в качестве ведущего исторически меняется в зависимости от философско-мировоззренческих основ обучения и от состояния научного знания. Усвоение как единственный познавательный процесс, необходимый в обучении, было возможно лишь в период механистическо-метафизических установок в философии, когда гносеология всецело определялась принципом жесткого детерминизма. Такому мировоззрению вполне соответствовало и определенное состояние науки: сбор и классификация фактов, их эмпирическая систематизация, неразработанность оснований наук, отсутствие интеграционных процессов, принцип жесткой детерминации в стиле мышления. Наука того времени, по образному выражению Н. Винера, представляет собой огромный механизм (XVII—XVIII вв.) либо энергетическую машину (XIX в.). Все это обусловило ориентацию обучения преимущественно на процесс усвоения, на методы насилия, зубрежки и схоластики.

Критика такого обучения особое значение приобретает в позитивистской и прагматистской методологии. Но мировоззренческие основы последней определяют метафизическое решение вопроса о соотношении основных процессов познания в обучении. Позитивистская теория познания и прагматизм в том числе основаны на индетерминистских утверждениях, на провозглашении крайнего активизма

<sup>3)</sup> Г. Кенде. Развитие и совершенствование служб управления. М., 1970, стр. 104—105.

в познании. Индетерминизм прагматистской так называемой «активной» или «свободной» школы определил ориентацию обучения преимущественно лишь на процесс исследования. Обучение в прагматизме не связывается с усвоением и обоснованием знаний. «Свободная школа восстала против жестких, сориентированных на книги, и авторитарных обычаев традиционной школы... Она следует различным инстинктам, активности, воле и спонтанейшему», — пишет Эдвард Джоманс в дискуссии по проблеме обучения, прошедшей на страницах журнала «Субботний обзор»<sup>4</sup>). Такая позиция ведет к практицизму «свободной школы», невниманию к знаниям теоретического и мировоззренческого характера. Прагматистская философия образования ориентирует обучение на практические, сегодняшние потребности производства и не соотносит образовательную систему с требованиями науки.

В современных условиях науки продолжение традиций абсолютизации процессов усвоения или исследования может вести лишь к снижению познавательной активности обучающегося. В известной мере именно это определяет замеченное социологами противоречие между возрастом активности субъекта в общем процессе познания и ее снижением в обучении (распространение так называемой «психологии тройки»<sup>5</sup>). Современная практика обучения требует наряду с исследованием и усвоением включения также и приемов обоснования. Только в этом направлении возможна активизация деятельности обучающегося, могут вырисовываться оптимистические перспективы усвоения знаний в условиях взрыва информации, и только на этом пути познание в обучении может отразить все остальные (названные) новые явления современной науки. Ибо именно обоснование концентрирует в себе явления теоретизации и интеграции научного знания как ведущих тенденций нынешней науки, создает возможность подачи учебного материала логическими структурными схемами, делает реальным усвоение единых логических структур знания и системности предмета.

Нам представляется, что именно такая организация деятельности обучения необходима в современных условиях и единственно способна решить проблему развития познавательных интересов. Дело в том, что каждый из названных процессов познания может быть направлен на формирование определенного познавательного интереса в обучении. Прослеживается довольно четкая классификация: исследование рождает эвристические интересы, обоснование — интересы методологического характера и усвоение — энциклопедические интересы. Соотношение всех названных интересов, формирование их в единстве составляет одну из задач организации процесса обучения. Такая необходимость определяется тем, что познавательные интересы составляют сильнейшую мотивационную основу для овладения основными формами знания как узловыми пунктами науки<sup>6</sup>): понятием (категории, конструкты и т. д.), теорией (принципы, гипотезы, закон и т. д.) и мировоззрением

<sup>4</sup>) С. Мувер. Письмо к редактору отдела образования (на англ. яз.). «Субботний обзор», август, 15, 1970, стр. 44.

<sup>5</sup>) И. В. Суханов. Психология «тройки». Социологические исследования учебно-воспитательной работы в высшей школе. Горький, 1969.

<sup>6</sup>) Форма и содержание в философской литературе одними авторами определяются как структура и элементы (А. Спиркин. Курс марксистской философии. М., 1964, стр. 196; Марксистско-ленинская философия. Учебное пособие М., 1964, стр. 189), другими — как «заместитель» и «замещаемое» (А. М. Минясян. Категории содержания и формы. Ростов, 1962, стр. 250; Г. П. Щедровицкий. Проблемы методологии системного исследования. М., 1964). Сущность третьей точки зрения: содержание знания — это «совокупность сведений о предметной области», форма — средства фиксации содержания. (См.: А. К. Сухотин. Гносеологический анализ емкости знания. Томск, 1968, стр. 168).

(взгляд, картина мира и др.). Знания формы понятия и теории есть результат процесса исследования и направлены на удовлетворение и вместе с тем могут развивать эвристические интересы личности. Теоретические же и мировоззренческие знания функционируют в процессе обоснования, а стимулом для их развития оказываются интересы методологического характера.

Вопрос об именно такой организации обучения в современных условиях приобретает актуальное значение, поскольку узловые пункты науки, являясь формой знания, фиксируют всю его содержательную часть. В связи с качественным и количественным изменением в нынешних условиях содержания знания по-новому встал вопрос о его соотношении с формой. Именно в этом моменте обуславливают друг друга вопросы организации деятельности обучения и организации учебного материала. В той мере, в которой современная наука диктует указанную диалектику основных процессов познания, она определяет необходимость организации учебного материала на основе законов емкости знания, простоты формы его изложения.

Не исключая других моментов в организации учебного предмета, заметим, что уплотнение знаний также вызывается процессами, характерными для современной науки. Важно видеть совокупное действие всех этих процессов. В этом смысле важно подчеркнуть, что вопрос вызывается отнюдь не только тем, что всю содержательную часть знания обучающийся сейчас усвоить не в состоянии. Он обусловлен в первую очередь общей эволюцией научного знания в направлении все увеличивающейся простоты его логических основ, в направлении выявления единых исходных принципов науки.

Обоснование — это тот процесс, который определяет возможность оптимального решения проблемы соотношения содержания и формы знания: он делает форму емкой. Конечно, решающей для характеристики емкости знания является содержательная сторона как отраженная реальность. Но вместе с тем емкость возможна только через познание его формы.

Рассмотренная организация учебной деятельности и учебного материала обуславливает развитие познавательных интересов вследствие того, что связана с активизацией деятельности познания, активизацией интеллектуальных возможностей обучающихся. В познании в целом и в обучении в том числе это обнаруживает себя в увеличивающемся значении дедуктивных методов, дающих возможность содержательной формализации. Дедукция в обучении рассматривается с точки зрения ее возможностей подавать знания в уплотненном виде.

Уплотнение знаний в обучении, дедуктивное построение материала находятся в прямой зависимости от разработки логических вопросов познания. Учебный предмет исходит из логики понятий соответствующей науки. Поэтому методическая переработка последней заключается в первую очередь в ее логическом описании. Надо разработать логику науки, а потом уже и логику учебного материала. Методическая обработка должна исходить из дедуктивного способа построения предмета. Одной из главных задач методологии обучения поэтому оказывается нахождение рациональных способов структурирования знаний, подлежащих усвоению. Дедуктивное построение знаний должно дать понимание общих принципов, должно соединять частные случаи в единую познавательную схему. Дедуктивные методы познания оказываются необходимыми и естественными, когда обнаружена структурность знания, когда системно-структурный подход к объекту исследования становится одним из главных методологических принципов. Именно дедукция с ее

ориентацией на постижение частей через целое и глубоко содержательные понятия-обобщения может играть роль метода познания структурности предмета, познания укрупненными, целостными единицами. То есть дедукция дает возможность освоения основных форм знания: понятия, теории и мировоззрения. В этом смысле важную роль играет ориентация обучения на основные понятия, предлагаемые в учебном предмете. Такая ориентация позволяет схватить структуру предмета, его узловые, операционные пункты, которые представляют собой **содержательные обобщения**. В силу своей содержательности они могут объединять класс сходных явлений и развиваться в теорию. Усвоение же метода познания позволит последней быть мировоззренчески объясненной.

Итак, рассмотренная организация деятельности обучения и организация учебного материала составляют сильнейшую мотивационную основу для развития познавательной активности обучающегося. Главное здесь определяется тем, что усвоение в обучении не ограничивается только энциклопедическим набором суммы фактических знаний (на что направлены энциклопедические интересы), но ориентирует также на формы, методы, способы познавательной деятельности. Последнее обусловлено интересами эвристического и особенно методологического характера. Процесс обоснования, дедуктивные методы в обучении имеют эвристическую ценность и определяют возможность активности и творчества в обучении. Ибо приемами обоснования рождается метод познания, именно этот процесс направлен на формирование соответствующей предметным знаниям деятельности.

Основные процессы познания, развивая у обучающихся не только энциклопедические, но и эвристические и методологические интересы, являются детерминантами познавательной активности в обучении вследствие того, что посредством их решается проблема единства задач сообщения знаний и формирования метода познания. Метод, с одной стороны, обеспечивает полноту содержательного знания, наряду с его формой, а с другой — в нем раскрываются логические принципы для развития знания. Логика же есть искусство открытия, так как ее объектом познания является сама познавательная деятельность. Познание метода через процесс обоснования делает усваиваемые знания в обучении действительно активными, содержащими в себе и отражение объективного мира, и отношение субъекта к нему. Такие знания отрицают догматизм, формируют культуру мышления, способность к дальнейшему самостоятельному познанию и изучению.

Здесь открывается новый аспект: проблема познавательной активности превращается в мировоззренческую проблему. Ибо овладение методом познания и обоснование как познавательный процесс есть те пути, на которых возможно формирование мировоззрения. Важность такой постановки вопроса обуславливается тем, что мировоззрение обладает активной, творческой функцией. Только в случае выработки мировоззрения может появиться основной элемент в структуре личностной активности — установка, которая, в свою очередь, рождает ориентации, мотивы, цели и соответствующую деятельность личности. Мировоззрение как база познавательной активности способно производить определенные перемещения, сдвиги в структуре активности. В частности, познавательная активность связана со сдвигами мотивов и целей, так как она возникает в случае становления цели деятельности ее мотивом, то есть в случае, когда познание становится потребностью, когда мотив и цель личности совпадают. Познавательная активность, таким образом, возникает, если со стороны обучающегося

совершаются не просто познавательные действия (мотив и цель не совпадают), но подлинная деятельность познания, познание как потребность. Активность в познании есть следствие того, что на уровне мировоззрения, когда возникает определенная персональная установка, знания переходят в убеждения, которые регулируют познавательную деятельность. Убеждения — это те знания, которые стали мотивом, побудительной силой деятельности.

Включение в познание установки обеспечивает высокие результаты обучения, ведет к приобретению глубоких и прочных знаний. Характерный для деятельности уровень мотивации (совпадение мотива с целью) и делает ее эффективнейшим условием приобретения знаний, умений, самовоспитания и преобразования собственной личности.

Применительно к проблеме развития познавательных интересов все эти вопросы имеют еще и то отношение, что усвоение метода познания, возможность мировоззренческого объяснения знания порождает «логическую красоту» научной теории. Здесь определяет свою силу эстетическое чувство, возникающее от увиденной строгости, стройности, красоты науки. Наука, достигшая совершенства логической схемы, порождает чувство эстетического, которое оказывается стимулом в познании. Интерес связан обычно с эмоциональной сферой, воспринимается как эмоциональное переживание. Усиление познавательной активности поэтому обеспечивается как простотой и удобством уплотненного знания, так и чисто эстетическим содержанием его.

И это независимо от типа учебного заведения, получаемой специальности и т. д. Ибо эмоциональное есть и должно присутствовать не только в преподавании и усвоении, познании гуманитарных предметов, искусства, но и в так называемых точных дисциплинах. Конечно, различным типам общественной организации соответствуют свои мыслительные структуры, различные типы мышления, однако эффективная сторона есть характерная черта общего процесса познания. Игнорирование этого момента в формировании, например, инженерного мышления может не дать желаемого результата в познании типично инженерных дисциплин. Нельзя отождествлять сознание только с абстрактно-логическим мышлением. Вне живой, чувственно-волевой, активной деятельности мышления вообще не существует.

---