
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 37.013; 37 (091)

DOI 10.22412/1999-5644-11-3-7

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ НА ОСНОВЕ ИДЕЙ Ж.-Ж. РУССО О ЧУВСТВЕННОМ И РАЦИОНАЛЬНОМ

Черновол Михаил Петрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, m_chernovol@mail.ru,

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»,
г. Елец, Российская Федерация

В статье рассматривается эвристический потенциал педагогических идей Ж.-Ж. Руссо с целью выявления возможности их использования в условиях современной начальной школы, что объясняется необходимостью совершенствования процесса обучения и воспитания, а также стремлением к гуманизации образования в целом. Являясь противником формализации детского образования, Руссо на страницах романа «Эмиль, или О воспитании» представляет свое видение способов преодоления ограниченности рационального мышления, предлагает варианты самостоятельного овладения знаниями и повышения познавательной активности при обучении ребенка. Идеи французского просветителя Ж.-Ж. Руссо дают возможность проследить динамику развития естественного отношения к ребенку, глубже понять проблемы развития мышления, умственных способностей и организации познавательного процесса в начальной школе на современном этапе, наметить пути их решения. Автором анализируются идеи Руссо о принципах и условиях развития интеллектуальных способностей детей, их мыслительных операций во взаимосвязи чувственного и рационального при решении учебных задач, выявляется значимость творческого усвоения знаний, исследовательских заданий как средства определения сущности объектов по их внешним проявлениям. Особое внимание в статье уделяется идеям Руссо о развитии сенсорного опыта, сознательности обучения, управлении чувственным восприятием на основе модели и оригинала в процессе генерации и приобретения новых знаний. Следование педагогическим принципам Руссо ведет к пересмотру акцентов в школьном образовании, где учащимся в большинстве случаев приходится выполнять задания на воспроизведение пройденного материала и отвечать на стандартные вопросы. Пример образовательной системы Руссо ярко демонстрирует, как работа учителя с учеником способствует положительным изменениям в развитии интеллектуальных способностей последнего.

Ключевые слова: интеллектуальные способности, чувственное, рациональное, младший школьник

Для цитирования: Черновол М.П. Развитие интеллектуальных способностей детей на основе идей Ж.-Ж. Руссо о чувственном и рациональном // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. Т. 11. 2017. № 3. С. 64–73.

Статья поступила в редакцию: 25.05.2017, принята к публикации: 03.07.2017.

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S INTELLECTUAL ABILITIES ON THE BASIS OF J.-J. ROUSSEAU'S IDEAS ON THE SENSIBLE AND RATIONAL THING

*Mikhail P. Chernovol, Cand. Sci. (Pedagogic), Associate Prof., m_chernovol@mail.ru,
Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation*

This article deals with the heuristic potential of J.-J. Rousseau's pedagogical ideas in order to identify the possibility of using them in modern primary school settings, which is explained by the need to improve the process of education as well as by the desire to humanize education in general. Being against the formalization of children's education, Rousseau in his treatise "Emile, or On Education" presents his vision of ways to overcome the limitations of rational thinking and offers options for acquiring knowledge independently and increasing cognitive activity in teaching a child. The French enlightener J.-J. Rousseau's ideas provide an opportunity to trace the dynamics of the development of a natural attitude to the child, to better understand the problems of the development of thinking, mental abilities and the organization of the cognitive process in modern primary schools, and outline ways to solve them. The author analyzes Rousseau's ideas on the principles and conditions for the development of children's intellectual abilities and mental operations in the interconnection of the sensible and rational when solving teaching objectives. He also reveals the importance of creative knowledge acquisition and research tasks as a means of determining the essence of objects according to their external manifestations. Particular attention is paid to Rousseau's ideas on the development of sensory experience, the consciousness of teaching, and the management of sensory perception on the basis of the model and the original in generating and acquiring new knowledge. Following the pedagogical principles of Rousseau leads to a revision of the emphasis in school education, where students in most cases have to do exercises in reproducing the material and answer standard questions. The example of Rousseau's educational system clearly demonstrates how the work of the teacher and the student contributes to positive changes in the development of the latter's intellectual abilities.

Keywords: *intellectual abilities, sensual, rational, primary school students*

For citations: *Chernovol M.P., Development of children's intellectual abilities on the basis of J.-J. Rousseau's ideas on the sensible and rational thing. Vestnik Assotsiatsii vuzov turizma i servisa, 2017, vol. 11, no. 3, pp. (In Russ).*

Педагогический роман «Эмил, или О воспитании» по праву считается одной из самых известных книг мировой педагогической литературы. В этом многостороннем произведении полностью раскрывается талант мыслителя и писателя Ж.-Ж. Руссо. Он сам называл «Эмиля» своим лучшим и достойнейшим сочинением.

Формирование педагогической концепции Ж.-Ж. Руссо происходило в условиях сложного, противоречивого взаимодействия различных общественных мнений о приоритетах в образовании и методах развития ребенка. Система естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо достаточно спорна и вызвала немало полемики.

Анализ педагогических идей романа позволяет констатировать, что его автор в большинстве случаев ясно понимал особенности детской природы и закономерности развития ребенка,

предлагая эффективные методы и средства обучения. «Эмил, или О воспитании» удивляет тонкостью понимания проблем воспитания и обучения, специфики организации жизни ребенка в соответствии с его возрастом и потребностями. Хотя у Ж.-Ж. Руссо был весьма скромный опыт обращения с детьми, «его природная наблюдательность, творческие, анализаторские способности сделали возможным претворить в жизнь один из самых замечательных образцов в мире педагогической литературы» [16, с. 4]. Ценность «Эмиля» доказывает преемственность педагогических взглядов Ж.-Ж. Руссо среди таких всемирно известных деятелей в области педагогики, как И.Г. Песталоцци [12, с. 24], И.Б. Базедов, Г. Спенсер, Д. Дьюи, М. Монтессори [15, с. 5], К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, В.А. Сухомлинский и др. Они развили

педагогические идеи французского мыслителя в соответствии с собственным пониманием сути проблем образования и достижениями науки. «Эмиль, или О воспитании» и в наше время можно рассматривать как глубокое критическое исследование, в котором педагоги, придерживающиеся гуманного направления в образовании, могут почерпнуть ряд замечательных советов по организации учебной деятельности, а также проследить динамику развития естественного отношения к ребенку. Г.К. Селевко, описывая альтернативные технологии в системе образования, пришел к выводу, что сегодня применение исторических педагогических «...моделей в «чистом» виде имеет ограничения, поскольку цели, заложенные в них, вступают в прямое противоречие с реализацией государственных стандартов. Однако фрагментарное применение этих моделей... позволяет компенсировать недостатки остальных моделей» [8, с. 151–152].

В наши дни мы ощущаем повышенный интерес к вопросам обучения, наблюдаем и сами становимся участниками изменений, происходящих в образовательной системе. Современные педагогические поиски непосредственно связаны с изменениями в культурной и социально-политической жизни, новыми запросами общества. «Всякая школа, всякий идеал образования, — еще в начале XX века писал ученый и педагог М.А. Знаменский, — не стоит обособленно от современной его возникновению культуры, но слагается под сильным влиянием потребностей и духовных течений эпохи, в частности же под влиянием философских дисциплин...» [5, с. 80].

С каждым годом становится более очевидно, что человек не только продукт истории, но и участник ее живого движения, объект и субъект современности. Связь человека с современностью, политическими, общественными и культурными движениями своего времени является чувствительным индикатором его социальных связей. Такую позицию занимал Ж.-Ж. Руссо как представитель течения Просвещения, точно такая же точка зрения характерна для нынешнего этапа развития педагогических наук.

По мнению Ж.-Ж. Руссо, воспитание нравственности и интеллектуальной независимости способно сделать из беспомощного ребенка социально активного гражданина. В этой связи, бесспорно, большое внимание заслуживает вклад Ж.-Ж. Руссо в дело реформирования системы умственной подготовки ребенка, основная задача которой состояла в научении

самостоятельно приобретать необходимые знания, быть открытым, готовым ко всему новому, то есть способным к просвещению, пользоваться «...своим разумом, а не чужим» [7, с. 242].

В педагогике Ж.-Ж. Руссо мы находим важное для сегодняшнего образования условие развития познавательной сферы ребенка — это гармония образного и абстрактного видов мышления как взаимодополняющих сторон одного явления [9, с. 15]. Ученик в системе Ж.-Ж. Руссо достигает продвижения в познании действительности. При участии учителя он анализирует и обсуждает проблемы, находит их решения, способен задавать направление своим ментальным процессам для решения проблем, формулирует новые идеи, оригинальные подходы к решению задач в различных областях, применяет усвоенные идеи в практической жизни.

Широко распространено мнение, что в начальной школе основной задачей является обучение ребенка чтению, счету, письму. Причина неуспеваемости некоторых учащихся, которую часто не видят педагоги, кроется в том, что читающему, считающему и пишущему ученику может не хватать умения думать самостоятельно, рассуждать, анализировать, сравнивать предметы или явления, у него могут быть неразвиты внимание и память, зрительное и слуховое восприятие. Здесь вспоминаются справедливые слова Ж.-Ж. Руссо, который подчеркивал односторонность традиционного образования, формально развивающего способности ребенка: «Читающий ребенок не думает, он только и делает, что читает; он не учится, а учит слова» [7, с. 190].

Формирование у младших школьников высшего уровня мышления — словесно-логического — предполагает развитие умения оперировать словами, понимать логику рассуждений. Дети учатся самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, подводить видовое понятие под родовое, устанавливать закономерности. В начале школьного обучения у ребенка значительное место еще занимают наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Младший школьник чаще всего думает, когда наблюдает что-либо или когда ему надо что-нибудь понять или усвоить. Задача начального обучения не сводится лишь к получению определенной суммы знаний, а распространяется и на развитие восприятия, памяти, воображения, мыслительных способностей, овладение способами и приемами познания окружающего мира.

Так младший школьник учится самостоятельно усваивать знания, мыслить творчески, но для этого необходимо специально организованное, целенаправленное и систематическое взаимодействие ученика и учителя.

Предлагаемая Ж.-Ж. Руссо система обучения формирует у ребенка установки не только на формально-логическое восприятие мира. Автор «Эмилия» понимал всю сложность реализации высокой активности мозговых систем ребенка до 12 лет, потому что в этом возрасте образное мышление превалирует над логическим. Весьма актуальным для сегодняшней системы образования остается положение Ж.-Ж. Руссо о том, что взрослым не следует ограничивать развитие ребенка доминированием логико-знакового мышления [14, с. 119]. Связь обучения с чувственным опытом ребенка, включение в обучение чувственного восприятия как исходной формы познания способствуют не только раскрепощению образного мышления и высвобождению творческих сил учащегося, но также опосредствуют его ориентирование в окружающей среде, формирование у него целостных образов предметов и явлений.

Развитию и обучению ребенка, формированию его способностей мыслить и познавать в условиях окружающей действительности, когда в качестве наглядности выступают объекты реальной обстановки, в XX в. был посвящен ряд исследований отечественных ученых (Б.Г. Ананьев, С.П. Баранов, Л.И. Божович, Т.О. Гиневская, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн, К.Е. Хоменко и др.). Авторы исследований сходятся во мнении, что, получая информацию о предметах и явлениях окружающего мира через книги, учебные пособия или объяснения учителя, ученик может не понять все их свойства и особенности, остановиться в познании на искусственной копии действительности, не дойти до оригинала, — то есть изображение или описание модели реального предмета может занять в сознании ребенка основное место. Есть возможность, что у ребенка сложатся неправильные образы предметов и явлений действительности, их неверное понимание (вследствие ограниченных возможностей модели), оказывающее негативное влияние на развитие умственных способностей и познавательную активность ребенка.

Так, А.Н. Леонтьев подчеркивал роль чувственного восприятия в процессе познания окружающего мира и формирования его образа.

Он полагал, что человек строит «...не Мир, а Образ, активно «вычерпывая» его... из объективной реальности. Процесс восприятия и есть процесс, средство этого «вычерпывания», причем главное состоит ...в том, что получается в результате этого процесса» [6, с. 255]. Каждый человек живет и действует в лично созданном образе мира, способен воздействовать на него, видоизменять, и вместе с тем испытывать на себе его влияние в объективно реальном мире [6, с. 254].

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

Разделяя взгляды Ж.-Ж. Руссо относительно использования в образовательном процессе методов обучения с опорой на чувственность ребенка, С.П. Баранов считает, что «наиболее высокое качество отражения действительности возникает тогда, когда ребенок в процессе учебных занятий поставлен в условия необходимости представлять и описывать реальные предметы и их связи в естественных условиях» [3, с. 47].

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

Чувственное восприятие является условием успешного развития логического мышления и познавательной готовности школьника. Сам процесс восприятия представляет собой акт классификации (категоризации). Предъявляя ребенку какой-нибудь объект, мы направляем его мышление на отнесение данного объекта к тому или иному классу (категории) предметов или явлений. Любые теоретические рассуждения строятся на этой основе. Относя осознанно или неосознанно воспринятые раздражители (свойства, признаки объекта) к определенному классу, ребенок делает логический вывод. Отнесение предмета или события при его восприятии к определенному классу позволяет ученику выйти за пределы непосредственно воспринимаемых свойств предмета или события и предсказать другие, еще не воспринятые свойства. Учителю в данной ситуации важно следить за тем, чтобы ученик адекватно строил систему классификации — это позволит учащемуся более точно предсказывать другие свойства анализируемого объекта.

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

- различать свойства объекта, относимого к определенному классу (при выделении критерия классификации);
- использовать логический способ комбинирования этих свойств в процессе отнесения объекта к отдельному классу: конъюнктивный (а и b), дизъюнктивный (а или b), реляционный (а находится в некотором отношении к b);
- с учетом свойств и признаков объектов, их соотношений в окружающем мире делать логический вывод о категориальной идентификации наблюдаемых объектов относить их к определенной категории, классу.

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

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

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

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

преодоления» [10, с. 78]. Ребенку, чье мышление работает в заданных рамках и нацелено на пассивное запоминание, будет сложно совершить творческий переход от усвоенных знаний к новым, использовать их в повседневной жизни.

Чувственное восприятие и образное мышление дополняют логическое мышление, позволяют преодолеть ограничения формальной логики, дают возможность сохранить поисковую активность там, где с точки зрения логики ситуация зашла в тупик. И в этом случае прав был Ж.-Ж. Руссо, когда выступал против жесткой регламентации образования, предлагая ученику в творческом процессе находить выход из затруднительных ситуаций. Творческий процесс в педагогике Ж.-Ж. Руссо, берущий начало в чувственном опыте и образном мышлении, предполагает «... создание многозначного контекста, отсутствие строгой упорядоченности и однозначности связей между предметами и явлениями» [11, с. 39].

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

Говоря о творческих и аналитических возможностях учащихся, которые необходимо развивать с самого начала обучения в школе, мы имеем в виду их следующие способности: логические (включают умение формировать понятия, высказывать суждения, делать умозаключения), речевые, пространственного восприятия, память.

- Логические способности – способность мозга анализировать окружающий мир рациональными методами, то есть видеть взаимосвязи между явлениями и предметами и системно их упорядочивать.

- Умение формировать понятия – способность получать обобщенные представления о классе однородных предметов и категорий.

- Умение высказывать суждения – способность выделять истинное или ложное значение в отношениях между предметами, в связях между предметами и их свойствами.

- Умение составлять умозаключения – способность переходить от исходных посылок (суждений) к заключению при соблюдении правил вывода (правил преобразования суждений).

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

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

- Память – способность запоминать, сохранять и воспроизводить информацию.

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

Развитие дискурсивных операций, от которых зависит реализация внутренней теоретической деятельности, является важной проблемой в период начального обучения. Мышление школьника начинает перестраиваться, становится в новое отношение к отображаемой действительности, выступающей теперь не только конкретно и фактически, но и в обобщенной форме, то есть в деятельности теоретической.

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

школьника превращается в рассуждение и включается в процесс обоснования и умозаключения.

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

На наш взгляд, педагогический опыт Ж.-Ж. Руссо может быть весьма полезным при формировании и развитии у младших школьников мыслительных форм, аналитических способностей, теоретического мышления как главной цели обучения на данном этапе. Развитие мышления в педагогике Ж.-Ж. Руссо осуществляется с использованием в учебном процессе чувственного восприятия, логических компонентов, исследовательских заданий, проблемных ситуаций. Разработка несложных исследовательских заданий и проблемных ситуаций может вестись в соответствии с содержанием, логической структурой учебного предмета. Такие задания создают условия для развития аналитико-синтетической деятельности, мыслительных операций сравнения, абстрагирования, классификации и обобщения, побуждают ребенка совершать внутреннее планирование своих действий, способствуют

оптимизации учебного процесса и, таким образом, помогают повысить когнитивные умения учащихся начальных классов.

В современной дидактике начального обучения С.П. Барановым были предприняты практические попытки адаптировать и гармонично ввести в учебный процесс начальной общеобразовательной школы педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо, осуществить на их основе нестандартные занятия с элементами исследования, эмпирического наблюдения, составить задания на аналитическое описание наблюдаемых предметов или явлений, открытие какого-либо правила, закона, отношения с использованием эвристических вопросов и предписаний. Под руководством учителя учащиеся, как показывают результаты занятий, успешно справлялись на практике с предложенными заданиями, систематизируя чувственные образы и пополняя запас теоретических знаний [1, 2, 4]. Подобные исследования демонстрируют преемственность исторических концепций и моделей обучения в системе современного образования. Таким образом, исторические модели обучения способны и сегодня предложить богатый опыт в деле формирования умственно развитой личности.

С целью повышения качества организации познавательного процесса по овладению младшими школьниками знаниями об окружающем мире нами были проанализированы методы обучения Ж.-Ж. Руссо и умения, полученные его учеником в ходе их применения. Анализ методов позволил составить рекомендации для их возможной реализации в условиях современной школы. Важными показателями преемственности методов обучения французского мыслителя в современных условиях являются, по нашему мнению, управляемость процесса познания, ясность формирования компонентов познания.

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

При классификации методов обучения в системе Ж.-Ж. Руссо мы исходили из предложенной С.П. Барановым концепции выделения методов по их гносеологической направленности. Гносеологическая направленность методов

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

- методы изучения оригинала (их задача – вызвать и сохранить чувственный образ объекта в реальных условиях его бытия, дать возможность изучить объект в реальных условиях, помочь связать представление оригинала с определенной идеей, выделить в оригинале те черты, свойства, связи, которые будут изучаться в учебном предмете);
- методы изучения моделей (задача – формирование и усвоение абстракций, теоретических связей и положений с помощью учебного материала);
- методы изучения связи моделей с оригиналом (основная задача – формирование высших форм обобщенного конкретного познания, осуществление перехода мысли от чувственного к рациональному, от абстрактного к конкретному).

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

Отличительной чертой методов обучения Ж.-Ж. Руссо является их ориентация на самостоятельное мышление ученика в процессе овладения знаниями, их реализация в форме познавательных бесед, игр, исследовательских ситуаций, опытов и упражнений творческого характера. Данные методы отражают взаимодействие учителя и ученика: учитель организует учебно-познавательную деятельность ученика, а ученик творчески ее осуществляет. Восприятие, осмысление и применение знаний протекает, как правило, под руководством учителя, искусно использующего в случае необходимости эвристические вопросы и предписания [13, с. 66]. Такой способ получения знаний не ставит ученика в условия прямой зависимости от авторитета учителя, побуждает к самостоятельному высказыванию предположений о путях решения учебных задач, обобщению ранее приобретенных

знаний, выявлению причин явлений, объяснению их происхождения, решению учебных задач рациональным способом.

Творчески использовать методы и приемы Ж.-Ж. Руссо в учебно-познавательной деятельности младших школьников позволяет содержательный и операционный анализ. Превалирующие методы обучения в педагогической системе Ж.-Ж. Руссо – поисковые и исследовательские. Они закладывают фундамент научного, логического, творческого рассмотрения разнообразных явлений жизни, помогают совершить неформальный переход от усвоенных знаний к новым при соблюдении требования доступности учебного материала и предлагаемых способов работы с ним. Ученики становятся субъектами мыслительной деятельности, выражающими свое мнение, стремящимися добиться многостороннего знания предмета.

Основные типы исследовательских заданий, с помощью которых учитель готовит учащихся к овладению умениями оперировать познавательными процессами, к осознанию цели действий, ведущих к решению задачи, можно подразделить на следующие:

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

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

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

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

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

Поскольку воспитание интеллектуальных умений в начальной школе часто основывается на практических наблюдениях (особенно занятиях по природоведению), полезно ознакомить младших школьников с планом осуществления наблюдения, раскрыть его структуру. Ж.-Ж. Руссо, обращаясь к наставникам, писал по этому

поводу: «Сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы, и вы скоро сделаете его любознательным... Пора... приучать ребенка к тому, чтоб он умел сосредоточивать внимание на одном и том же предмете; но это внимание должно поддерживаться не принуждением, а непременно удовольствием или желанием...» [7, с. 190, 195]. Наблюдение может проходить в соответствии со следующим планом:

- 1) в первую очередь необходимо выделить цель наблюдения (для чего проводится наблюдение?);

- 2) нужно точно знать предмет наблюдения (что наблюдать?);

- 3) лучше заранее разрабатывать план наблюдения (мысленно или письменно);

- 4) следует определить, когда осуществлять фиксацию наблюдаемых явлений (в процессе наблюдения или после его окончания);

- 5) с целью повышения объективности наблюдения следует производить несколько раз, обращая внимание на детали, условия протекания;

- 6) важно наиболее точно и полно выделить признаки наблюдаемых предметов и явлений;

- 7) как итог, желательно проанализировать, что нового, общего, сходного в сравнении с уже известным, было обнаружено в процессе наблюдения.

Наблюдения должны одновременно развивать как образное, так и абстрактное мышление учащихся. Наблюдения наравне с учебными материалами формируют у школьника картину мира (включают в себя гносеологический компонент). Важную роль при проведении наблюдений школьниками играет активная позиция учителя. Учитель подводит учащихся к осмыслению и усвоению таких связей в явлениях, которые не могут быть раскрыты в процессе восприятия.

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

новый смысл, раскрывает в сфере познания новые возможности.

Следование педагогическим принципам Ж.-Ж. Руссо ведет к пересмотру акцентов в школьном образовании, где учащимся в большинстве случаев приходится выполнять задания на воспроизведение пройденного материала и отвечать на стандартные вопросы. Современная жизнь каждый день рождает новые задачи, решение которых не всегда возможно найти в учебниках или энциклопедиях. Бурное развитие информационных технологий не позволяет пользоваться уже готовыми решениями, а подталкивает к самостоятельному поиску, анализу и усвоению информации из общемировой сокровищницы знаний. Ребенка с начальных классов нужно учить в каждом конкретном явлении, при анализе, описании или сравнении объектов действительности самостоятельно устанавливать закономерности,

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

Пример образовательной системы Ж.-Ж. Руссо ярко демонстрирует, что активная работа учителя с учеником способна произвести большие изменения в мышлении и познании последнего: ребенок лучше осознает особенности задачи и учебной ситуации, он подготовлен для творческого анализа и использования в практике жизни явлений, предметов и фактов, его мышление в различных ситуациях способно найти рациональный способ справиться с задачей, спрогнозировать действия для достижения цели, а главное, – ребенок становится субъектом познания.

Литература:

1. Баранов С.П. Заметки о связи обучения с жизнью // Начальная школа. 1961. № 5. С. 15–19.
2. Баранов С.П. Об использовании чувственных знаний при первоначальном формировании понятий // Начальная школа. 1959. № 10. С. 23–29.
3. Баранов С.П. Сущность процесса обучения. М.: Просвещение, 1981. 143 с.
4. Баранов С.П. Чувственный опыт ребенка в начальном обучении. Под ред. И.Ф. Свядковского. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 124 с.
5. Знаменский М.А. Трудовая школа в Германии. Русская школа. 1912. № 10. С. 80.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с. (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
7. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. Педагогические сочинения: в 2-х т. Под ред. Г.Н. Джибладзе; сост. А.Н. Джурицкий. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. 656 с. (Пед. б-ка / АПН СССР).
8. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 224 с. (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
9. Dalleggio A. Beitr ge zur Psychologie J.-J. Rousseau's mit besonderer Ber cksichtigung des Gef hlslebens. Jena: Neuenhahn, 2012. 73 S.
10. Davidson T. Rousseau and Education According to Nature. London: Heinemann, 2014. 253 p.
11. Findeisen H. Die philosophischen Grundgedanken der P dagogik J.-J. Rousseau's. Borna / Leipzig: R. Roske, 2006. 87 S.
12. Gehrig H. Jean-Jacques Rousseau. Sein Leben und seine pädagogische Bedeutung. Neuwied / Leipzig: Heuffer, 2015. 192 S.
13. Hudson W.H. Rousseau and Naturalism in Life and Thought. Edinburgh: T. & T. Clark, 2011. 260 p.
14. Rang M. Jean-Jacques Rousseau (In: Klassiker der Pädagogik. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer). Bd. I. München: Beck, 1979. S. 116–134.
15. Rundstr m E. Das Naturgefühl J.-J. Rousseau's im Zusammenhang mit der Entwicklungsgeschichte des Naturgefühls. Hamburg: Hartung, 2010. 108 S.
16. Spangenberg E. Rousseau's «Emil oder Von der Erziehung» im Lichte der heutigen Erziehungsansichten. Kassel: Scheel, 2007. 74 S.

References:

1. **Baranov S.P.**, Notes on the relationship between education and life. *Nachal'naya shkola*, no. 5, 1961, pp. 15–19. (In Russ.).
2. **Baranov S.P.**, Use of sensory knowledge in the initial formation of concepts. *Nachal'naya shkola*, no. 10, 1959, pp. 23–29. (In Russ.).
3. **Baranov S.P.**, The essence of education. Moscow: Prosveshchenie, 1981, 143 p. (In Russ.).
4. **Baranov S.P.**, Sensual experience of the child in primary education.. М.: Издательство АПН РСФСР, 1963. 124 с. (In Russ.).
5. **Znamensky M.A.**, Labor school in Germany. *Russkaya shkola*, no. 10, 1912, p. 80. (In Russ.).
6. **Leontiev A.N.**, Selected psychological works: in 2 volumes. Vol. 2. Moscow: Pedagogics, 1983, 320 p. (In Russ.).
7. **Rousseau J.-J.**, *Emil, or On Education*. Pedagogical works: in 2 volumes. Vol. 1. Moscow: Pedagogika, 1981, 656 p. (In Russ.).
8. **Levko G.K.**, Alternative pedagogical technologies. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologii, 2005, 224 p. (In Russ.).
9. **Dalleggio A.**, Beitr ge zur Psychologie J.-J. Rousseau's mit besonderer Ber ecksichtigung des Gef hlslebens [Rousseau's with particular reference to the sense of life]. Jena: Neuenhahn, 2012, 73 p.
10. **Davidson T.**, *Rousseau and Education According to Nature*. London: Heinemann, 2014, 253 p.
11. **Findeisen H.**, Die philosophischen Grundgedanken der Pädagogik J.-J. Rousseau's [The philosophical ideas of the pedagogy of J.-J. Rousseau's]. Borna / Leipzig: R. Roske, 2006, 87 p.
12. **Gehrig H.**, *Jean-Jacques Rousseau*. Sein Leben und seine pädagogische Bedeutung [Jean-Jacques Rousseau. His life and educational importance]. Neuwied / Leipzig: Heufer, 2015, 192 p.
13. Hudson W.H., *Rousseau and Naturalism in Life and Thought*. Edinburgh: T. & T. Clark, 2011, 260 p.
14. **Rang M.**, Jean-Jacques Rousseau (In: *Klassiker der Pädagogik*. Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer) [Jean-Jacques Rousseau (In: classics of pedagogy. From Erasmus of Rotterdam to Herbert Spencer)]. Bd. I. München: Beck, 1979, p. 116–134.
15. **Rundström E.**, Das Naturgefühl J.-J. Rousseau's im Zusammenhang mit der Entwicklungsgeschichte des Naturgefühls [The natural sense of J.-J. Rousseau's in connection with the history of development of the nature sense]. Hamburg: Hartung, 2010, 108 p.
16. **Spangenberg E.**, Rousseau's «Emil oder Von der Erziehung» im Lichte der heutigen Erziehungsansichten. Kassel: Scheel, 2007, 74 p.