

ВЕСТНИК № 34 – 2013

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Перминова Л.М.

ДИДАКТИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ: ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Филановская Т.А.

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА ОБРАЗОВАНИЯ КАК НОВОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Астафьева Е.Н.

ЖАН-ЖАК РУССО: ВОСПИТАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ МАНИПУЛЯЦИИ

Богомолова Л.И.

ПРОГРАММЫ ГУСА КАК ИННОВАЦИЯ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА В.В.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Лопаткина Е.В.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАЩИХСЯ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ: ОТ ВОСПРИЯТИЯ ДО ПОРОЖДЕНИЯ

Стерлягова Е.В.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН: МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Жаркова А.А.

МЕТОДОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ

Подстрахова А.В.

ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Чиндилова О.В., Белякова Н.В.

**ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ ПО НЕ-
ПРЕРЫВНОМУ СОЦИАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

НАШИ АВТОРЫ

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Perminova L.M.

**DIDACTICS IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC KNOWLEDGE:
PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS**

Filanovskaya T.A.

**CULTURAL AND HISTORICAL DYNAMICS OF EDUCATION AS THE NEW DI-
RECTION OF RESEARCHES IN SYSTEM OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Astafjeva Y.N.

J-J-ROUSSEAU : EDUCATION BY MEANS OF MANIPULATION

Bogomolova L.I.

**THE PROGRAMS OF HUS AS INNOVATION
20-IES of XX CENTURY**

AKTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Lopatkina E.V.

**INTERACTION BETWEEN STUDENTS AND EDUCATIONAL TEXT:
FROM PERCEPTION TO CREATION**

Sterlyagova E.V.

INDIVIDUAL STUDY PLAN: LEARNING MODEL

PROFESSIONAL EDUCATION

Zharkova A.A.

**METHODOLOGY AND PEDAGOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT
OF PERSONALITY IN THE INSTITUTIONS OF CULTURE**

Podstrahova A.V.

**LANGUAGE PROFICIENCY AS AN INSTRUMENT FOR
RESEARCH CULTURE DEVELOPMENT OF JUNIOR STUDENTS**

Ryzhkova M.N., Kutarova E.I.

METHODICAL ASPECTS OF THE PRACTICAL IMPLEMENTATION OF CONTINUITY IN THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR RADIO DIRECTION

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Cindylova O.V., Belyakova, N.V.

ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC-METHODICAL CONFERENCE ON LIFELONG SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE

OUR AUTHORS

УДК 37

Л.М. Перминова

**ДИДАКТИКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ:
ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Переосмысление сложившегося научного знания – его статуса, функций, объекта, - имеет место в философии, социологии, психологии, педагогике. Дидактика, испытывающая на себе влияние многих наук, традиционно является объектом научных дискуссий междисциплинарного характера. В статье рассматривается вопрос о дидактике в контексте современного научного знания.

Ключевые слова: философия и логика науки, классификация наук, гуманитарное знание, нормативное знание, педагогика, дидактика; детерминанты развития научного знания.

В наиболее общей классификации наук выделяются науки о природе и науки о культуре. Каждая наука представляет некоторую сторону видения мира, **существование** которого имеет две ипостаси: *свойство* (т.е. *становление*: возникновение или исчезновение) или *отношение* (т.е. *бытие*: повторяющееся отношение), - и, «таким образом, оппозиция «становление - бытие» является центральной для теоретического мышления» (А.А. Ивин). Понятийно-терминологический аппарат и языковая структура различных наук «склонны» к *описанию* или к *оценке* - при этом используются *абсолютные* (например, «здесь» и «там», «необходимо-случайно-невозможно») или *сравнительные* («ближе - дальше», «хуже - лучше - равноценно») категории [1, с.70]. Более подробная дифференциация научного знания представляет естественные, социальные и гуманитарные науки; при этом «гуманитарные науки, тяготеющие к оценке в системе абсолютных категорий, подразделяются на социальные, гуманитарные и нормативные науки - эти три вида наук могут быть названы *науками о культуре*» [1, с. 77]. Специалисты в области философии науки (А.А. Ивин, М.С. Каган, С.А. Лебедев, Л.И. Микешина, В.С. Стёпин и

др.) среди рассматриваемого разнообразия наук не упоминают ни педагогику, ни дидактику. Методология современной философии науки позволяет исследовать сущность дидактического знания.

Дидактика, терминологически имеющая греческие корни (*didasko* - учу; *didaskalya* - обучение), уже по определению, относится к *гуманитарному* и произвольному (*нормативному*) знанию, поскольку ее объект (обучение) является *специально конструируемой частью действительности*, обращен к сознанию и опыту человека, характеризуется двусубъектностью деятельности как целенаправленным и ценностно ориентированным взаимодействием (*добро и истина - его ценности*), - *возникающим* по замыслу человека и также *исчезающим в пространстве и времени*. М.С. Каган рассматривал гуманитарное знание через призму культуры как человеческой деятельности во взаимосвязи онтологического, экологического и ценностного аспектов [3]. В этом ракурсе видится определенная «рукотворность» гуманитарного знания. В дидактике ее объект – обучение – *является абсолютно рукотворным социокультурным феноменом*. Языковые и методологические характеристики объек-

та дидактики выражают ее научную специфику как *становление*, т.е. изменение *свойства/признаков, качества*. Пространственная характеристика обучения выражается категориями свойства – «здесь» и «там», а не «ближе – дальше – совпадает». (И хотя И.Я. Лернер формулировал одну из закономерностей обучения через категории «совпадения целей ученика и целей учителя», он был не совсем точен: скорей всего имелась в виду общность ценностей или ценностного отношения как общего русла целей учителя и целей ученика).

Существенна категория времени в дидактике: это «одновременность», поскольку обучение как процесс и как взаимосвязанная деятельность его субъектов – учителя и учащихся, «преподавание – учение» (главное дидактическое отношение) – возникает только при *одновременности*, свидетельствующей о контакте (эмоционально-психологическом, поведенческо-речевом) и выражается динамическим временным рядом «прошлое – настоящее – будущее». Гуманитарные науки не однородны: для одних характерно исключительно описание (например, история, в которой оценки бывают спорны, потому избегающая однозначных оценок), для других – сочетание описания с оценкой при доминировании абсолютных оценок (психология) или сравнительных (социология) [1]. Педагогика и дидактика, являясь гуманитарным и нормативным знанием, используют описания и оценки в абсолютных и оценочных категориях (например, в характеристике методов и средств относительно целей), но не сравнивают учащихся между собой (в категориях «хуже-лучше»); и как бы имеет место бытийность, т.е. отношение, но это ценностное отношение, которое в условиях обучения влияет на рациональную сторону учения (сознательный интерес к учению), повторяясь как устойчивое, детерминирующее качество результата обучения. Причина этих «переходов» – в наличии **сознания** у субъектов обучения, предопределяющего очень важный для дидактики факт – *неодинаковость ре-*

зультатов обучения у разных школьников, даже если они обучаются у одного учителя. Дидактике свойственны также признаки нормативных наук (этика, эстетика – формулирующих оценки и их частный случай – нормы). По Ивину, нормативные науки занимают промежуточное положение между социальными (экономическая наука, социология, политические науки) и гуманитарными науками. Однако и педагогику, и дидактику отличает эта особенность: педагогическому/ дидактическому теоретическому знанию свойственна нормативная функция в отношении частных методик. Об этой стороне педагогики и дидактики неоднократно писал В.В. Краевский, отмечая практикоориентированный характер педагогической науки, поскольку смысл ее – в деятельностной сущности реализации педагогического знания. В ряде своих работ В.В.Краевский отмечал [4], что педагогика (и дидактика) существует в трех формах: 1) в концептуальной форме, «представленная в виде теоретических концепций как знание в процессе его формирования», 2) «в нормативной форме как система основных общепризнанных положений, представленных как следствия педагогической теории и служащих прямыми или опосредованными регулятивами практической педагогической деятельности», и 3) в деятельностной, индивидуально-творческой интерпретации педагогом концептуального и нормативного педагогического/ дидактического знания (концептуальное и нормативное как бы «переплавляется» в индивидуальное), в то время как теоретический корпус других наук (математика, физика, химия, социология, психология, астрономия и др.) сохраняет свой концептуальный формат в отчужденной от конкретного исследователя форме.

Отвлекаясь от педагогики как целостного научного знания (оставляя в стороне такие ее разделы, как общая педагогика, теория воспитания, теория управления развитием образовательных систем), сосредоточим внимание на дидактике – отрасли педагогического знания,

обладающего известной научной самостоятельностью, ибо только дидактика фундировала научный корпус педагогики в транзитивный период 90-х гг. прошлого века, когда рухнули теоретические и методологические основания теории коммунистического воспитания; принципиальные изменения претерпевали общие основы педагогики и управления развитием образовательных систем. Необходимо отметить существенный факт: все инновации в образовании были сделаны в области обучения и дидактики, сохранившей свои методологические функции в отношении методик и практики обучения: описательную, объяснительную, предсказательную, интегративную (примером могут служить новые технологии обучения, появившиеся в образовании за последние 25 лет), интерпретационную, синтезирующую, практическую. В эти годы к дидактике резко усилился интерес среди учителей и управленцев: она доказала свою научную и технологическую продуктивность. И наконец, именно дидактика когда-то положила начало педагогике как системному знанию: Я.А. Коменский мыслил дидактику как искусство обучения всех всему, по сути, приписывая этим дидактике статус педагогики (ныне педагогика рассматривается как наука об образовании). Дидактику мы выделяем еще и потому, что несмотря на ее принадлежность структуре педагогики, между педагогикой (целым) и дидактикой (ее структурной частью) имеется различие, обусловленное особенностями феноменов «воспитание» и «обучение»: *воспитание* не есть инновация, воспитание – это социальная функция общества, если оно хочет сохранить себя и развиваться. Ценность воспитания: добро; имманентные свойства: непрерывность, социальная традиция, социальное наследование. *Обучение* имеет своей ценностью истину; свойства обучения: специальная организация, включающая единство условий «наличие школы, учителя, учеников, учебников», организованная преемственность при дискретности ступеней/целей обучения. Вос-

питание и обучение – не противопоставлены, они – разные. Воспитание – естественная функция общества, в пространстве и времени оно первично по отношению к обучению, и если талантливым воспитателем может оказаться не обученный специально этой деятельности и не образованный в принятом смысле этого слова человек (ср.: Аристотель, В.А. Жуковский, Арина Родионовна, – каждый из них был гениальным воспитателем «своего» Александра Македонского, российского императора Александра Второго, Александра Пушкина), то обучать может только специально подготовленное для этой цели лицо – учитель.

Образование, в основе которого обучение грамотности (языковой, поведенческой) – инновации, «созданные» человеком: обучение есть институт трансляции образования. Таким образом, в педагогике и дидактике как социально ориентированном знании сочетаются признаки гуманитарного и нормативного знания. На это указывает сходство структур гуманитарного знания и знания в социальных науках, а также детерминанты их развития [2].

Опираясь на представления о гуманитарном знании [1; 2] как матрицу, можно описать структуру дидактического знания, включающую: а) *чувственное знание* как множество наблюдений и восприятий из жизни человека и культуры, стратегий поведения людей и их адаптации к меняющимся условиям, - при этом отметим, что *изобретение человечеством обучения как системы трансляции культуры явилось формой его адаптации к меняющимся условиям жизни*, б) *эмпирическое знание* – множество эмпирических наблюдений и фактов, обобщенное описание информации о том, какова специфика взаимодействия людей при передаче и освоению знания и опыта (норм), его рационально-логическое осмысление с использованием оценочных суждений, систематизация, в) *теоретическое знание* – общие, частные и специальные дидактические теории, представляющие модели

культуры (например, теории содержания образования; теории методов обучения и др.) и человека, ценностную и нормативную шкалы оценки их эволюции (концепции о качествах знаний, эталонах их оценивания), поведения, развития, г) *ценностное знание* - философская аксиология, антропология с ее принципами историзма, избирательности, упорядочения, символизма, аксиологизма (К.В. Романов) – свидетельство становящегося характера обучения и знания о нем; д) *интерпретативное знание*-истолкование связывающих и идентифицирующих понятий близлежащих уровней знания (эмпирического, теоретического, метатеоретического), е) *семиотика* – дидактика, имея собственный понятийно-категориальный аппарат, оперирует абсолютными и сравнительными категориями; использует язык философии, социологии, психологии, лингвистики, нейрофизиологии и других наук. Рефлексивная проекция этой матрицы в отношении дидактического знания открывает исторический аспект становления и развития дидактики, миссия которой - в обеспечении связи между человеком и культурой – с одной стороны, и обществом с его ментальностью и мировоззрением – с другой. В научно-дидактическом плане – это обогащение языка дидактики, обнаружение новых фактов, формулирование законов или закономерностей, новых теорий и принципов; совершенствование инструментального аппарата дидактики, открытие новых ценностных смыслов. Осмыслению инновационного вектора развития дидактики и обучения способствовала рефлексия дидактического знания в контексте типов философской рациональности (открытие ценностной стороны обучения, обоснование субъектно-личностной и рефлексивно-диалогической сущности освоения содержания образования как процесса, деятельности и результата, философско-дидактический плюрализм и индивидуализация в обучении и др.) [9], а также публикации последнего времени [5; 12; 13] и др.

Структура социального знания во многом сходна со структурой гуманитарного знания (по позициям «а-е»), но включает и *логико-математическое знание* (логические процедуры и математический язык), используемые при точных описаниях и обоснованиях социального знания. Миссия социального знания – обеспечивать связь между практикой, обществом, его культурой и историей – с одной стороны, и философией и мировоззрением человека и общества – с другой. Как видим, детерминанты гуманитарного знания и социального знания соотносимы между собой. Роль логико-научного знания в дидактике как гуманитарной и нормативной науке интерпретирована в процессе разработки и использования логико-дидактического подхода [7; 10]. Этим доказана возможность обогащения дидактики за счет логико-философского знания как составляющей ее методологических оснований. Нормативная функция теоретического дидактического знания (в частности, принципов обучения) представлена и реализуется в его сущностных концептуальных границах. Учитывая данные философско-педагогического дискурса, можно заключить, что принципы (несравнительная категория), являясь ядром теории, характеризуют дидактику как *становление знания об обучении во времени и пространстве*, т.е. *свойств/признаков* обучения в их *ценностных смыслах* для учителя и учащихся: систематичности, проблемности и прочности обучения, научности и доступности, всеобщности (учить всех всему) и индивидуальной направленности процесса обучения, сознательности и активности субъектов, непрерывности и системности обучения и др.

Что касается законов и закономерностей дидактики, о чем постоянно ведется спор, то, с одной стороны, как пишет А.А. Ивин: «Устанавливают законы те науки (естественные и социальные), которые описывают или оценивают исследуемые явления в системе *сравнительных* категорий. Не формулируют законов науки

(гуманитарные и естественные), описывающие или оценивающие изучаемые объекты в системе *абсолютных* категорий» [1, с.78]. С другой стороны, ученый группирует ключевые научные категории, в определенном смысле методологически близкие, включая в эту группу и научный закон, – «в их числе: причинность, научный закон, социальная тенденция, детерминизм, историзм» [1, с.79], что соотносится с изложенным о детерминантах развития дидактики как гуманитарного знания. В основе научного закона лежит причинность, обуславливающая связь между явлениями. О причинной связи, – отмечает автор, – нельзя судить только на основе наблюдения, т.е. чувственных или эмпирических данных, «причину можно установить только на основе рассуждения». Автор выделяет общенаучный *принцип причинности*: причинность детерминирована интенсивностью силы действия причины/условия, всеобщностью и др. (в обучении – активностью). Рассуждение о причинных связях опирается не только на «специальные методы, разработанные в логике, и получившие название принципов, или канонов, индукции» (Ф. Бэкон), но и на общенаучные методы – анализ, обобщение, синтез. Я.А. Коменский как идейный последователь Ф.Бэкона, в эмпирическом определении дидактических закономерностей и принципов, использовал его метод, весьма прогрессивный в XVII веке. Таким образом, природа знания о законе и знания о принципе разная в сущности, и принципы как знание, появляющееся на заключительных этапах исследования (Ф. Энгельс, В.В. Краевский, В.А. Сластенин), не могут быть сведены к законам или закономерностям. В то же время нельзя не учитывать того, что чрезвычайная сложность субъектов обучения – учителя и ученика, обусловленная биопсихосоциальной сущностью человека, детерминирует сложность выделения собственно дидактических закономерностей, не отрицая того факта, что онтологически дидактическому знанию присущи и причинность, и социальная тенденция, и де-

терминизм, и историзм. Но к этим научным категориям, имеющим место в дидактике, следует добавить собственно гуманитарную составляющую, – категорию «субъект» (субъектность). Связь, рассматриваемая научным законом, «является не логической, а онтологической, т.е. определяется не структурой мышления, а устройством самого реального мира» [1, с.84], в то время как формулирование принципа связано исключительно с мыслительной деятельностью субъекта. Иначе говоря, нет субъекта – некому осмыслить предпосылочные данные и сформулировать принцип. *Связь как взаимодействие «учитель-ученик» в процессе обучения есть конкретное и предельно малое выражение реального отношения «человек-человек» в их особых относительно культуры и друг друга функциях* (образовательной, воспитательной, развивающей), и это дает нам право положительного ответа на вопрос «есть ли в дидактике законы или закономерности?», склоняясь более к последним, которые ранее сформулированы М.А. Даниловым, Ю.К. Бабанским, И.Я. Лернером и др. В то же время нормативный характер дидактической теории, в ядро которой входят дидактические закономерности и принципы, выполняют функцию ограничения (нормы), т.е. такого знания, которое нарушить никак нельзя, ибо нарушение (как причина) приведет к соответствующим следствиям негативного характера. Научные законы/закономерности и принципы являются ценностно нагруженным знанием. Научные законы не только фиксируют то, что есть, но и указывают на то, что должно быть, если ход событий отвечает логике описывающей их теории, т.е. позволяют предвидеть и прогнозировать развитие процессов и явлений в учебном процессе – конкретном варианте обучения. Дидактические принципы, являющиеся теоретическим и нормативным знанием, сформулированные в ходе обнаружения закономерных связей и закономерностей, позволяют предвидеть ход событий в обучении в случае их соблюдения

или, напротив, нарушения. Функциональная общность дидактических принципов и закономерностей (ядра теории) не есть условие их взаимного перехода в силу различной природы их появления в дидактической теории.

В разработке научной теории большую роль играет ее эмпирический базис – явления, зафиксированные новыми понятиями, научные факты. Дидактике нередко ставят в вину отсутствие в ее корпусе научных фактов (И.И. Логвинов и др.). С этим нельзя согласиться. Так, к числу фактов, которые могут быть положены в основание дидактической теории, следует отнести: 1) опыт братских школ в Белоруссии и Украине, который Я.А. Коменский положил в основу разработки классно-урочной системы обучения; 2) неодинаковость результата усвоения учащимися содержания образования, 3) влияние средств обучения на результаты обучения, 4) стимулирующая роль познавательного затруднения, – можно привести и другие факты. Эти факты детерминировали, в свою очередь (учитывая и другие цели и причины): 1) введение обучения как нового, массового социального института и теоретическое его осмысление; 2) необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, дифференцированного подхода в обучении, 3) разработку теории методов обучения, 4) теории проблемного обучения. В каждом отдельном случае теоретическое решение вопроса включало и выявление определенных зависимостей закономерного характера, и последующую разработку либо концепции (например, концепции личностно ориентированного обучения), либо принципов как составной части теории (принцип сочетания словесных, наглядных и практических, репродуктивных и проблемных, индуктивных и дедуктивных методов обучения), либо частной теории (теория методов обучения, теория проблемного обучения, включающая и новый принцип - принцип проблемности в обучении). Иерархия дидактических принципов находит совокупное

отражение в теории учебного предмета (И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина) и технологии его конструирования, учитывающей взаимосвязь всеобщего, общего, особенного и частного [8]. Содержание принципов вытекает из познания предмета исследования, изучения его свойств, закономерностей, функций. Так, при отборе и конструировании содержания образования следует учитывать общие закономерности его функционирования: 1) с повышением наукоемкости человеческой практики закономерно нарастает динамичность содержания образования, и 2) образовательный результат зависит от самопознания личности [6]. В конструировании содержания школьного образования, в частности учебного предмета и, следовательно, учебника как дидактического феномена социокультурного назначения следует осуществлять с учетом методологических ориентиров, соответствующих всем уровням обучения: социальному, педагогическому, дидактическому, личностному; опираться на четыре группы ориентиров (требований и принципов): 1) требования общества, предъявляемые к содержанию школьного образования; 2) принципы обучения; 3) культурологические и гуманитарные принципы отбора содержания (учета динамичности, полифункциональности для ученика, диалогического/рефлексивного характера усвоения содержания образования; многоплановости и многофункциональности общения в процессе усвоения содержания; проблемности); 4) требования, учитывающие индивидуальный характер присвоения социокультурного опыта (адаптивность, вариативность, индивидуализация) [8].

Многозначность понятийного аппарата дидактики – еще один «недостаток», за который подвергается сомнению научный статус дидактики. Ученые считают, что многозначность понятийного аппарата науки – достаточно распространенный факт, имеющий место не только в педагогике или дидактике. Неоднозначно определяются многие специальные поня-

тия, относящиеся к биологии, экономике, философии, психологии (например: вид, борьба за существование, эволюция; адаптация, управление; бытие, становление, рациональность, причинность; интуиция, мышление, восприятие, личность и др.), не говоря уже о понятии «воспитание», имеющего четыре смысла, и используемого не только в педагогике. Те особенности восприятия и истолкования дидактического знания, которые зачастую преподносятся как его недостатки [5, с. 39-41], нередко являются выражением педагогического субъективизма, не основанного на доказательствах, но более всего указывают на сложность и многоаспектность дидактического знания, формулирование и интерпретация которого зависят от научно-методологического подхода. Например, категория «обучение» содержит в себе характеристики и процесса (целенаправленность, необратимость, технологичность, управляемость), и деятельности (ценностность; виды: когнитивная, предметно-практическая), и общения (диалог, взаимодействие, коммуникация), и ценности (социокультурная, личностная), и системы (целостность и структурность). Исследование каждого из аспектов требует соответствующего подхода, а, следовательно, и специфического языка в характеристике элементов и связей между ними. Поэтому неоднозначность понятийного аппарата дидактики не минус, а плюс в оценке дидактического знания, указывающий на его содержательность и глубину, – однако всякий новый аспект в характеристике объекта и его элементов должен удовлетворять требованию научной доказательности, истинности, системности, адекватности, объективности, – т.е. отражать ценности научного метода, которым было получено новое знание. Кстати, о научном методе в дидактике. В числе недостатков дидактики нередко называют преобладание методов исследования, характерных для естественных наук: наблюдение, эксперимент. Что касается наблюдения, то этот эмпирический метод используется во всех науках. Что касается

эксперимента, то философия и логика относят его к общенаучному уровню научного знания, который имеет разновидности, обусловленные спецификой объекта и предмета исследования: химический эксперимент, физический эксперимент, психологический эксперимент и др. Ссылка на естественные науки в этом вопросе не учитывает того, что конец XIX века – начало XX в. стимулировал развитие экспериментальных исследований, потому что следствием разработки Ч. Дарвиным эволюционной теории был высокий интерес к естественнонаучному знанию и перенос этого метода в исследования других наук, в том числе и в гуманитарные науки (педагогика, психологию). Поэтому нельзя признать справедливыми упреки в том, что дидактика использует методы только других наук. Дидактика использует общенаучные методы исследования в той же степени, что и другие науки, а эксперимент имеет особенности применения и в химии, и в физике, и в биологии, и в дидактике. Безусловно, на современном этапе развития гуманитарного знания необходима тщательная проработка вопроса о методах в гуманитарных науках, в частности в педагогике и дидактике, которым присуща и нормативная функция. Об особенностях эксперимента и условиях его использования в дидактике, методологическом контуре экспериментальной дидактики изложено в статье [13]. К примеру, дидактический эксперимент, успешно применяемый в апробации теоретических результатов исследования предметности обучения через призму предметных модальностей, проводимый в ГБОУ Гимназии № 1504 (г. Москва), позволил выявить *закономерность о ведущей роли содержания* (как культурного Знака) в решении задач обучения, в противовес представлениям о предопределяющей роли научного подхода (деятельностного и др.): *именно содержание (учебный материал), зафиксированное в форме предметных модальностей как вариантов культурологического инварианта состава содержания образования, детерминирует выбор под-*

хода, адекватного целям обучения (в частности, на уроке). Данная закономерность является основанием для формулирования принципа предметности в обучении [см.: Школьные технологии, 2013, № 5].

Миссия дидактики охватывает теоретический, нормативный и индивидуальный аспекты: научное обоснование и разработка теоретического и технологического инструментария (содержания, форм, методов, дидактических средств), адекватных современным образовательным потребностям на социальном, педагогическом, дидактическом, технологическом и личностном уровнях обучения в целях образования, воспитания и развития субъектов обучения.

Задачи науки определяются ее объектом и предметом, местом в системе наук, и в конечном счете направлены на разработку теорий и инструментария, в том числе диагностического, позволяющих своевременно удовлетворять свои собственные потребности как развивающегося знания и потребности практики, разрешая сложившиеся противоречия. *Задачи дидактики:*

1. Постоянная саморефлексия теории и практики обучения, своевременное обнаружение образовательных проблем.

2. Выявление образовательных запросов общества и человека, науки и практики, разработка теоретического и технологического инструментария обучения с целью подготовки и адаптации новых поколений к динамичным условиям жизни в мире.

3. Развивать методологические функции дидактического знания в отношении частных методик преподавания различных дисциплин.

4. Развивать интегративные и междисциплинарные связи с другими науками, сохраняя целостность теоретического корпуса дидактики.

5. Развивать научно-методологическую базу дидактики - условия опережающего развития теории и практики обучения, с учетом современных дидактических направлений – аксио-

логического, гуманитарно-го/человековедческого, когнитивного, прикладного, (например, социальная дидактика), технологического.

6. Анализ, осмысление и обобщение отечественного и зарубежного опыта обучения для совершенствования подготовки Учителя.

Резюме. 1. Дидактика (с ее объектом «обучение») – принадлежит к числу наук, обобщенно характеризующихся категориями «существование = становление как свойство». В классификации современных наук дидактика соединяет в себе признаки гуманитарного и нормативного знания. Являясь частью педагогики, имеющей признаки социально-гуманитарного знания, в дидактике отчетливо выражена социальная направленность (смысл).

2. Теоретический корпус дидактики содержит все виды структуры научного знания: эмпирический базис (*понятийно-категориальный аппарат, факты*), *закономерности и принципы* (ядро теорий), общие, частные и специальные *теории*, – выполняя общие научные и специфические методологические функции в отношении предметных методик во *взаимосвязи концептуального, нормативного и индивидуального* в деятельности специалиста.

3. *Многозначность* понятийного аппарата дидактики обусловлена *двусубъектностью ее объекта*, взаимосвязью деятельности и общения, ценностным, рефлексивно-диалогическим отношением «преподавание – содержание образования – учение», его *одновременностью*, направленностью, или «*стрелой времени*» (*необратимостью*).

4. Дидактическому знанию присущи *все уровни научного знания*: эмпирический, теоретический, метатеоретический; функциональная общность *закономерностей и принципов покоится на разной природе появления их в дидактической теории* и делает их несводимыми друг к другу. В развитии дидактики имеют место *причинность, историзм, детерминизм.*

Корпус научных методов представлен *всеобщими, эмпирическими и общенаучными методами*, в числе последних – эксперимент, имеющий специфику, детерминированную спецификой ее объекта и сознанием субъектов обучения. Диалектика и принципы субъектности, активности и связи теории с практикой – их методологическое основание.

5. Дидактика имеет свою *особую миссию и задачи*, обусловленные не только *сложностью ее объекта*, но еще *большой сложностью ее гуманитарных субъектов*; она опирается на философию, физиологию, нейронауки, психологию, логику, социологию и др., развивая направления в русле современных научных подходов.

6. В свете сказанного *принципы обучения* характеризуют те качественные признаки/свойства обучения как «становящегося знания» (открытого, развивающегося), – раскрывающие объект дидактики во взаимосвязи гуманитарного, нормативного, социального и индивидуального.

Литература

1. Ивин А.А. Современная философия науки. - М., 2005. – 592 с.
2. Философия науки: учебное пособие / под ред. С.А. Лебедева. - М., 2011. – 731 с.
3. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. – Л., 1991. – 384 с.
4. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М., 2003. – 270 с.
5. Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 35-71.
6. Перминова Л.М. Теоретические основы конструирования содержания школьного образования. Дисс. докт. пед. наук. – М., 1995.
7. Перминова Л.М. Логико-дидактический подход в обучении // Педагогика. – 2004. - № 1. – С. 17-25.
8. Перминова Л.М. Учебный предмет как объект дидактического конструирования // Педагогика. – 2008. – № 8. – С.16-21.
9. Перминова Л.М. От классических к постнеклассическим представлениям в

дидактике и обучении // Педагогика. – 2009. – №8. – С. 7-14.

10. Перминова Л.М. О дидактическом принципе научности // Педагогика. – 2010. – № 9. – С. 20-28.

11. Перминова Л.М. Предметность обучения как проблема дидактики: методологический анализ // Педагогика. – 2012. – № 6. – С. 18-25.

12. Перминова Л.М. Методологический контур экспериментальной дидактики // Педагогика. – 2013. – № 1. – С.17 - 24.

13. Перминова Л.М. Теоретические и методологические основы развития современной дидактики // Педагогика. – 2013. – № 5. – С. 35-44.

L.M. Perminova
**DIDACTICS IN THE CONTEXT OF MODERN SCIENTIFIC KNOWLEDGE:
PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS**

Rethinking the current scientific knowledge of its status, functions, object - has a place in philosophy, sociology, psychology, pedagogy. Didactics, are impacted by many Sciences, has traditionally been the object of scientific discussions of interdisciplinary character. The article considers the question of didactics in the context of modern scientific knowledge.

Key words: philosophy and logic of science, classification of Sciences, the Humanities, regulatory knowledge, pedagogy, didactics; determinants of development of scientific knowledge.

УДК 930.85 +793.3

Т.А. Филановская

**КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ДИНАМИКА ОБРАЗОВАНИЯ КАК НОВОЕ
НАПРАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В СИСТЕМЕ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

В статье рассматривается методология исследований динамики художественного образования в контексте смены культурных эпох. Автор предлагает новое направление исследований, основанных на интеграции истории России, исторической культурологии, культурологии образования, искусствознании, эстетики. Автор приходит к выводу, что междисциплинарное исследование позволяет рассматривать новые ракурсы художественного образования в его исторической динамике.

Ключевые слова: методология исследований, культурология образования, динамика образования, художественное образование.

В современном обществе значительно повысилась социокультурная роль образования, так как от его результативности и стратегической направленности во многом зависит будущее человечества. Образование является ведущим фактором социального и экономического прогресса, условием духовно-нравственного здоровья нации. В связи с этим в условиях технологически и содержательно обновленного и усложненного мультикультурного мира повышается научный интерес к историческим, философским, социологическим, культурологическим аспектам образования. Причем более высокий потенциал имеют междисциплинарные исследования, представляющие новые ракурсы проблем образования. М.М. Бахтин подчеркивал, что при интеграции и дифференциации научного знания появляется

«наличие пограничных зон (на них обычно возникают новые направления и дисциплины)» [2, с. 360]. Социально-гуманитарные проблемы образования превышают гносеологические возможности каждой науки в отдельности, поэтому для их разрешения требуется обращение к междисциплинарному пространству. Покажем это на примере исследований проблем исторической изменчивости художественного образования в России.

Специфика художественного образования связана с его бицентричностью: оно одинаково тесно связано как с образовательной сферой, так и с художественно-исполнительской практикой искусства. Поэтому для изучения линии его судьбы, для осмысления его целостной природы и роли в культуре необходим выход на смысловой контекст, который образован

проблемным полем культурологии образования. Это новое направление исследований выделилось в конце XX века. Его возникновение связано с актуализацией нового класса задач в эпоху глобализации и межкультурных взаимодействий, с переосмыслением культурных ценностей образования, с его новыми функциями, с задачами определения качества образования. Выделение критериев качества имманентно связано с онтологической характеристикой культуры как «возделывания», «высокой организованности», «образцовости» явления. Понимание качества образования как уровня его культуры открывает новые ракурсы исследования.

Прежде чем обосновать предназначение культурологии образования, охарактеризуем смежную область исследований – *педагогическую культурологию*. Она «формировалась на основе соединения педагогики и культурологии и объясняла содержание и формы развития педагогической культуры с позиций культурологии», – считает Н.Б. Крылова [5, с. 133]. Оба направления рассматривают образование в контексте культуры, определяют в качестве базовых принципов образовательной деятельности культуросообразность, культуросообразность, культуросообразность. Однако предмет исследования у этих близких научных направлений разный. Педагогическая культурология является методологической основой разработки культурологической парадигмы образования, в рамках которой организован педагогический процесс, базирующийся на культурных практиках ребенка и обеспечивающий усвоение универсальных культурных компетенций. Современные теоретики и практики образования: А.П. Валицкая, И.Е. Видт, Э.В. Загвязинская, Н. Б. Крылова, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Л.П. Печко, Б.П. Юсов и другие, – разрабатывали широкий круг культурологических проблем, прежде всего, связанных с общеобразовательной школой. Концепции культурологического подхода выстраиваются как совокупность идей о целях, содержании, формах, мето-

дах образования в контексте культуры, как теоретические основания технологий создания культурно-образовательной среды, внедрения принципов художественной педагогики на основе духовно-нравственных ценностей. Таким образом, педагогическая культурология рассматривает образовательную сферу через систему педагогических категорий, в то время как культурология образования анализирует образование сквозь призму культурологических категорий: смыслы, ценности, культурный код, формы, культурный процесс, культурогенез, динамика, факторы, контекст, мультикультурная среда. Н.Б. Крылова определяет эту научную область как сферу знания, дающую понимание качественных и ценностных характеристик сферы образования. «Это – система идей, представлений, понятий, частных методик, характеризующих и объясняющих культурные факторы и механизмы, содержание и формы образования, его особенности как многопланового культурного феномена, то есть сложной совокупности культурных систем, процессов, деятельностей и сред» [4, с. 68]. Образование как культурная активность является предметом рассмотрения в работах Е.Я. Александровой, И.М. Быховской, И.Е. Видт, К. В. Романова, А.Я. Флиера и других.

Каковы же объект, предмет, проблемное поле и исследовательский инструментарий культурологии образования, определяющие ракурс изучения образовательной сферы? Объектом исследования является образование как феномен культуры, то есть способ, форма и результат культурно и социально значимой специализированной деятельности людей по межпоколенной трансляции социокультурного опыта. Предмет исследования – нормативно-регулятивные, ценностно-смысловые, знаково-коммуникативные механизмы, регулирующие образование как социокультурную практику в динамике культурных эпох.

Гомогенный, системный характер культурологического знания определяется

тем, что культура рассматривается как целостная система. Отсюда следует, что культурология образования изучает образование как социокультурную практику в единстве с другими элементами культуры: наукой, искусством, религией, политикой, экономикой.

Представляется возможным очертить содержание и направленность культурологии образования, исходя из структуры культурологического знания, включающей, с точки зрения А.Я. Флиера, фундаментальную, антропологическую, прикладную область [6, с. 13]. Поскольку проблемное поле культурологии образования составляют разносторонние аспекты его исследования как целостного феномена культуры, мы выделяем три уровня проблем. *На фундаментальном уровне* эвристичны следующие проблемы:

- культура образования и качество его функционирования;
- взаимосвязи и взаимообусловленность образования экономикой, политикой, религией, искусством и т.д.;
- культурно-ценностные смыслы, социокультурные функции, формы, регулятивы образования как культуротворческой и культуросообразной деятельности;
- образование как механизм формирования специализированного (профессионального) уровня культуры;
- образование как канал трансляции межпоколенного социокультурного и профессионального опыта и одновременно распространения новых культурных форм и ценностей;
- субкультурная стратификация общества и вариативные формы образования, в том числе, элитарные;
- культурная политика в сфере образования и процессы самоорганизации образовательного института.

Назовем некоторые актуальные проблемы изучения образования *на антропологическом уровне*:

- модель выпускника и его соответствие социальному заказу, стандартам и ценностям современного мультикультурного мира;

- культурная идентификация личности в процессе образования как способа трансляции культурных ценностей, образов, паттернов национальной культуры;

- средства, способы и формы инкультурации и социализации личности в пространстве образования;

- культура взаимодействия субъектов образования как организация внутренней среды и средство развития образовательной системы.

На прикладном уровне представляются интересными:

- технология организации социального взаимодействия института образования с другими социальными структурами;

- конструирование и реконструкция моделей образования как стадийных культурных систем, имеющих уникальные, специфические характеристики;

- разработка технологий межкультурного диалога образовательных систем.

Таким образом, направленность исследований задает структуру культурологии образования. Изучение образования на фундаментальном уровне познания ориентировано на решение теоретических проблем, на прикладном уровне – на решение вопросов образовательной практики. Исходя из сформулированных исследовательских конструкторов, дадим следующее определение. Культурология образования – научное направление, изучающее культурно-ценностные смыслы образования, содержательно-организационные формы, технологии, механизмы передачи из поколения в поколение совокупного культурно-универсального и профессионального опыта, аккумулированного в традиционных образовательных практиках.

Культурология образования включает аспект изучения процессов исторической изменчивости образования и их многофакторную обусловленность. Поэтому в определении методологии исследования динамики образования в контексте культурных процессов исследователи обращаются к смежной научной области – *исторической культурологии*. Этот уро-

вень знания «концентрируется на проблемах исторической динамики культуры, происхождения культурных феноменов, изменчивости фундаментальных принципов и технологий организации и осуществления социальной жизнедеятельности сообществ» [6, с. 31]. Историческая культурология выявляет уникальные параметры опыта коллективной жизни людей, социального воспроизводства общества в определенную культурно-историческую эпоху. В ее рамках решается проблема типологизации изменений в культурных процессах, вызванных инновационной практикой человека, творчески развивающего культурные нормы, создающего новые культурные формы. В структуру историко-культурологического знания С.Н. Иконникова также включает «сохранение и трансляцию культурного наследия, роль социальных институтов образования и просвещения в процессе преемственности духовного и материального богатства общества» [3, с. 42-51].

Новое направление исследований исторической изменчивости образования мы обозначаем как *культурно-историческую динамику образования*, проблемное поле которого образовано синтезом разных областей знания о культуре и образовании. Отечественная история, история образования, историческая культурология, культурология образования, искусствоведение – это не просто сумма разных областей научного знания о культуре и образовании, а качественно новый синтез, позволяющий по-новому увидеть предмет изучения. История, как наука о прошлом социальной реальности, «дает опору» (М. Фуко) для изучения эволюции образовательных систем. Историческая фактология позволяет оперировать материалом при реконструкции образовательных моделей. Историческая культурология, которая концентрирует внимание на проблемах происхождения и изменчивости культурных феноменов, способствует прояснению культурогенеза образования, обусловленности динамики его форм социокультурными факторами. Тео-

рии эволюционного, волнового развития культуры раскрывают тенденции и характер изменчивости параметров образования. История педагогики позволяет отбросить структурные элементы системы художественного образования. Искусствоведение, накопившее богатый опыт в исследовании динамики стилей, художественного сознания культурных эпох, способствует установлению сопряженности процессов эстетико-стилевой изменчивости творчества с динамикой содержания и организации образования. Культурология образования позволяет определить культурно-ценностные смыслы образовательной деятельности, разработать теоретическую модель системы образования. Интеграция результатов различных областей гуманитарного знания, осуществленная вокруг проблемы динамики образования в контексте художественной культуры России, позволяет собрать воедино и онтологизировать культурно-образовательную целостность.

Каковы способы конструирования исторического прошлого культурно-образовательного пространства? Каковы методы исследования динамики образовательных систем в рамках нового направления научного исследования? Нельзя не согласиться с Е.Я. Александровой, И.М. Быховской, которые обосновывают необходимость обращения к проблемно-логическому методу исследования, который обеспечивает «выявление логики культурного развития, закономерностей и механизмов динамики культуры, анализ и сопоставление типов культурно-исторических процессов, обоснование специфических черт и границ культурных эпох» [1, с. 36-37]. Для определения траектории развития теории и практики образования, выделения этапов его динамики адекватно использование системно-культурологического, компаративного метода в единстве диахронического и синхронического анализа. Системно-культурологический метод позволяет раскрыть функциональные связи художественного образования с институтами ху-

дожественной жизни и творчества, с художественной критикой, с системой государственного регулирования культурной жизни. Компаративный метод в диахроническом измерении позволяет исследовать логику трансформации одной исторической модели в другую в контексте эволюционных процессов отечественной культуры. Синхроническое измерение, включающее в поле зрения всю совокупность социокультурной реальности, дает возможность определить типологические признаки каждой исторической модели образования и выявить комплекс факторов, обуславливающих ее жизнедеятельность.

В культурно-историческом исследовании художественно-образовательного пространства неизбежно возникает проблема презентизма. В рамках этого направления историографии считается, что прошлая социальная реальность не может быть объективно представлена, она конструируется заново. Причем картина прошлого складывается каждый раз другая в зависимости от индивидуальных пристрастий исследователя. Как же избежать пристрастности в оценках прошлых событий? Предполагаем, что методология диалога настоящего и прошлого, диалога разных образовательных систем позволит избежать радикальных оценок и установить тенденции изменчивости образования. Нам представляется важным обращение к документам, мемуарам, которые дают точные характеристики эпохи и событий, связанных с образованием. Установление причинно-следственных связей, сопоставление нескольких точек зрения помогает приблизиться к исторической истине, к верифицированным оценкам процессов изменчивости образования.

Направление культурно-исторической динамики образования выявляет универсальное и специфическое в развитии образования, реконструирует образовательные модели как его эволюционные этапы развития, выделяя в качестве критериев ценностные основания и культурные смыслы образовательной дея-

тельности. Механизмы динамики образования, реализующие его изменения, внешние и внутренние факторы, обуславливающие движение образования во времени, рассматриваются в целостном культурном процессе. Таким образом, культурно-историческая динамика образования проблемно интерпретирует изменчивость культурно-образовательных процессов, обобщая все богатство теории, истории, фактологии педагогической, культурологической, искусствоведческой научной мысли.

В рамках культурно-исторической динамики образования представляется эвристичным исследование изменчивости взаимосвязей образования с институтами культурной политики, художественной жизни, творчеством, художественной критикой внутри единого культурно-образовательного пространства; анализ и осмысление исторической трансформации профессионально-универсальных качеств выпускника; выявление тенденций динамики эволюционного процесса художественно-стилевых видов художественного образования и его параметров.

Эвристический потенциал культурно-исторической динамики образования заключен в том, что с позиций современного сознания высвечиваются новые глубинные смыслы и ценности, заложенные в прошлых эпохах, «которые остались не раскрытыми, не осознанными и не использованными на протяжении всей исторической жизни данной культуры», – подчеркивал М.М. Бахтин [2, с. 352].

Вышесказанное дает основание сделать следующие выводы.

1. Образование – это широкая, емкая сфера социокультурной практики, требующая комплексного изучения. Философия образования способна обосновать его социальную роль и стратегию развития, социология образования может предложить модель социализации субъектов института образования, педагогика, менеджмент системы образования дает возможность определить цели, структуру, принципы организации и управления об-

разованием, методики и технологии педагогического процесса.

2. Культурология образования определяет адекватное место и роль образования в культуре, соотнося его с широким культурным пространством жизнедеятельности общества, осмысляет регулятивно-ценностные механизмы образования в контексте взаимосвязей с социокультурными институтами. На прикладном уровне это направление науки выявляет механизмы межкультурного взаимодействия в сфере образования, технологии организации социального института образования в контексте современных реалий культуры.

3. Новое направление исследований в системе культурологического знания – культурно-историческая динамика образования – изучает процессы изменчивости образования, выявляет логику, тенденции, механизмы и факторы динамики образовательных практик, анализирует трансформацию направлений, видов, форм, уровней, профилей образовательной деятельности, определяет изменчивость элементов образовательной системы в сопряжении с динамикой социокультурных процессов в историческом времени. Тем самым становится возможным предусмотреть благоприятные сценарии адаптации системы образования к изменяющимся условиям жизни, так как «славные страницы» и «исторические уроки» образования аккумулируют ценнейший опыт, важный для современной образовательной практики.

4. Разработка всесторонних аспектов теории, истории и практики образования различными областями гуманитарного знания, интегрированными культурологическим исследованием, особенно в переходный период имеет значение не только в собственно научном плане, но и в прагматическом смысле принятия стратегических, организационно-управленческих решений по модернизации образовательных систем.

Литература

1. Александрова Е.Я., Быховская И.М. Культурологические опыты. – М.: Московская Гос. консерватория, 1996. – 115 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 445с.
3. Иконникова С.Н. Контурсы исторической культурологии // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века. Вып.12. – СПб.: Изд-во СПб философского общества, 2001.
4. Крылова Н. Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
5. Крылова Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике // Личность в социокультурном измерении: история и современность / сб. статей под ред. И.М. Быховской. – М.: Индик, 2007. – 416 с.
6. Флиер А.Я. Культурология для культурологов. – М.: Академический проспект, Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 496 с.

T.A. Filanovskaya

CULTURAL AND HISTORICAL DYNAMICS OF EDUCATION AS THE NEW DIRECTION OF RESEARCHES IN SYSTEM OF HUMANITARIAN KNOWLEDGE

In article the methodology of researches of dynamics of art education in a context of change of cultural eras is considered. The author offers the new direction of the researches based on integration of Russian history, historical cultural science, education cultural science, Art Studies, esthetics. The author comes to a conclusion that interdisciplinary research allows to consider new foreshortenings of art education in its historical dynamics.

Key words: methodology of researches, cultural science of education, dynamics of education, art education.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.4

Е.Н. Астафьева

ЖАН-ЖАКА РУССО: ВОСПИТАНИЕ ПОСРЕДСТВОМ МАНИПУЛЯЦИИ

Ж.-Ж. Руссо стремился преодолеть деструктивные последствия прямых педагогических воздействий воспитателя, во многих вызывающих сопротивление со стороны воспитанников. Он попытался обосновать целесообразность манипулятивной педагогики, основанной на скрытом влиянии наставника на ребенка посредством создания особой воспитывающей и обучающей среды. Важнейшую задачу педагогической манипуляции Ж.-Ж. Руссо видел не только в скрытом формировании у ребенка правильных установок и побуждений, но и в предотвращении деструктивных конфликтов в общении наставника и питомца. Ребенок должен преимущественно воспитываться посредством «хорошо направленной свободы».

Ключевые слова: педагогика средовой манипуляции Ж.-Ж. Руссо; обучающая и воспитывающая среда; воспитание посредством «хорошо направленной свободы».

В педагогической науке идет интенсивный поиск таких моделей образования, с помощью которых можно успешно решать задачи воспитания и обучения подрастающих поколений. При этом со всей остротой ставится вопрос о необходимости поиска эффективных путей преодолению того сопротивления, которое часто возникает со стороны ребенка педагогическим усилиям наставника, порождая острые конфликты между ними и, подчас, превращая образование в деструктивный, разрушительный процесс.

Одно из направлений такого поиска связано с разработкой Г.Б. Корнетовым парадигм педагогики авторитета, манипуляции и поддержке [см., например, 5]. По мнению Г.Б. Корнетова, традиционная педагогика несет в себе мощную негативную интенцию, порождающую сопротивление воспитанника педагогическим усилиям воспитателя, которому часто приходится навязывать воспитаннику цели развития насильственным путем. Традиционная педагогика также затрудняет развитие у ребенка способности к свободному ответственному самостоятельному жизненному выбору. Г.Б. Корнетов связывает

возникновение педагогики манипуляции с поиском «такой модели учебно-воспитательного процесса, которая бы исключала или, по крайней мере, сводила до возможного минимума столкновение воли воспитателя и воли воспитанника, позволяла преодолеть рассогласование педагогических целей учителя и жизненных целей ученика посредством *использования особого механизма межличностного взаимодействия*. Искомая модель образовательного процесса была также призвана обеспечить у воспитанников способность к самостоятельному, свободному, ответственному жизненному выбору. Указанные требования нашли свое воплощение в разработке модели образовательного процесса, который соответствовал *парадигме педагогики манипуляции*. Эта парадигма концептуализирует группу педагогических подходов, позволяющих, с одной стороны, сохранить ведущую роль учителя в учебно-воспитательном процессе, а с другой — сделать ее незаметной для учеников... Педагогика манипуляции отнюдь *не предполагает, что ребенком манипулируют вопреки его интересам*, хотя, естественно, может быть и такое. Наобо-

рот, конструктивная манипуляция в образовании становится позитивным средством развития ребенка, причем развития значительно более продуктивного и интенсивного, позволяющего с большей глубиной осознавать свое Я, чем это обеспечивает педагогика авторитета. Однако педагогика манипуляции, так же как и педагогика авторитета, базируется на установке, согласно которой наставник лучше знает, что нужно его питомцу, чем сам воспитанник, и воспитатель организует его движение (развитие) к определенным им целям образования. Действуя в рамках *парадигмы педагогики манипуляции*, воспитатель стремится спроектировать *такую модель учебно-воспитательного процесса, которая позволяет не предъявлять ученику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого формирующего, пусть объективно и соответствующего его интересам, ненасильственного воздействия на него, не демонстрировать, а, наоборот, тщательно скрывать свою, безусловно руководящую, позицию ведущего в ходе организации воспитания и обучения ребенка*» [4, с. 140, 143].

Г.Б. Корнетов показал, что в истории педагогики существовали различные модификации педагогики манипуляции [3]. Одна из них была разработана Ж.-Ж. Руссо. Рассматривая ее, Г.Б. Корнетов обращает внимание на то, что «по мнению Ж.-Ж. Руссо, *наставник должен всячески стремиться скрыть свою роль ведущего в образовательном процессе*. Если ребенок будет считать себя господином, хотя управлять его поведением и развитием будет учитель, то тогда удастся сохранить видимость свободы, поработив при этом саму волю воспитанника. Сохраняя у него иллюзию собственной независимости, педагог может предотвратить детские капризы, избежать столкновения воли участников образовательного процесса. При этом ребенок будет считать себя хозяином собственной воли, а воспитатель будет исподволь реализовывать свою волю. Ж.-Ж. Руссо считал, что не словесные уроки, а лишь *уроки, извлеченные из соб-*

ственного опыта, будут значимы и полезны для учеников. Он предлагал организовывать воспитание таким образом, чтобы ребенок не догадывался, что им управляют» [4, с.147]. То есть эффективным механизмом организации педагогического взаимодействия является манипуляция.

На средовой характер педагогической манипуляции Ж.-Ж. Руссо обращает внимание и Б.М. Бим-Бад. Он пишет, что в «Эмиле» «питомец научается тем лучше, что не видит намерения его научения, если он сам этого не попросит. Он приобретает большой опыт, когда берет уроки у природы, а не у людей... Задача учителя в том, чтобы организовать интересное и полезное для детей их окружение. Это искусство управлять без предписаний: делать все, не делая самим ничего, кроме главного — устройства непосредственной среды активности для детей» [1, с. 30].

Основы своей средовой манипулятивной педагогики Ж.-Ж. Руссо изложил в романе-трактате «Эмил, или О воспитании». Причем важнейшую задачу педагогической манипуляции он видел не только в скрытом формировании у ребенка правильных установок и побуждений, но и в предотвращении деструктивных конфликтов в общении наставников и питомцев. Тех конфликтов, которые резко обостряли отношения между ними, порождали сопротивление ребенка направленным на него воспитывающим и обучающим усилиям взрослого, резко снижали эффективность педагогической деятельности, калечили психику ребенка.

Согласно точке зрения Ж.-Ж. Руссо, воспитание «дается нам природою, или людьми, или вещами», и человек, соответственно, «есть результат работы троякого рода учителей». Утверждая, что «ученик, в котором эти различные уроки противоречат друг другу, дурно воспитан и никогда не будет в ладу с самим собой» [7, с.26], он видел источник внутриличностных конфликтов в «разнонаправленности» факторов, условий и воздействий, кото-

рые формируют человека, определяют его становление.

Рассматривая вопрос о том, в какой степени можно управлять тремя различными видами воспитания, Ж.-Ж. Руссо писал: «Воспитание со стороны природы вовсе не зависит от нас, а воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях. Таким образом, воспитание со стороны людей – вот единственное, в котором мы сами – господа; да и тут мы только самозванные господа, ибо кто может надеяться всецело управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка?» [7, с.26].

Ж.-Ж. Руссо полагал, что природа и люди увлекают ребенка на «совершенно разные дороги», вынуждая его «делить себя между ними». Конфликт между естественными устремлениями организма младенца и их искусственными ограничениями со стороны взрослых имеет деструктивный характер: «Импульс внутренних частей тела, стремящегося к росту, встречает непреодолимое препятствие для потребных ему движений. Дитя непрерывно делает бесполезные усилия, которые истощают его силы или замедляют их развитие» [7, с. 32-33].

Конфликты между маленьким ребенком и наставником начинаются тогда, когда воспитатель пытается прямо и непосредственно регулировать поведение своего питомца, вводить его в определенные рамки, противопоставлять устремлениям ребенка свою волю. По убеждению Ж.-Ж. Руссо, наставник «не должен давать правил: он должен заставлять находить их» [7, с. 44]. Эти правила должны вырастать из взаимодействия ребенка с окружающим миром, с теми вещами, которые составляют непосредственную среду его жизни. «Пока дети будут встречать сопротивление лишь в вещах, а не в воле другого, они не сделаются ни упрямыми, ни гневными и лучше сохраняют свое здоровье» [7, с. 63], – писал Ж.-Ж. Руссо. Должное поведение начинает формироваться без видимых усилий, как естественное и необходимое продолжение

естественного порядка вещей, окружающих ребенка.

Ж.-Ж. Руссо устанавливает правила, суть которых «состоит в том, чтобы давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других. Таким образом, приучаясь с ранних пор ограничивать желания пределами своих сил, они мало будут чувствовать лишения того, что не в их власти» [7, с. 65].

Размышляя о принципах воспитания детей в возрасте 2 – 12 лет, Ж.-Ж. Руссо развивал идеи манипулятивной педагогики: «Держите ребенка в одной только зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самих действий и которые он при случае напоминает; нет нужды запрещать дурной поступок, достаточно помешать совершению его. Опыт или бессилие должны одни заменять для него закон. Соглашайтесь исполнять его желания не потому, что он этого требует, а потому, что ему это нужно. Когда он действует, пусть не знает, что это – послушание; когда за него действуют другие, пусть не знает, что это – власть. Пусть он одинаково чувствует свободу как в своих действиях, так и в вещах. Вознаграждайте в нем недостаток силы ровно настолько, насколько это нужно ему, чтобы быть свободным, а не властным; пусть он, принимая ваши услуги с некоторого рода смирением, мечтает о том моменте, когда сумеет обойтись и без них и когда будет иметь честь служить себе» [7, с. 85].

По мнению Ж.-Ж. Руссо, не столько педагогические усилия наставника, сколько окружающая ребенка обстановка должна определять рамки его поведения. Однако воспитатель не может и не должен быть равнодушен к этой обстановке, он должен самым активным образом участвовать в формировании жизненной среды

воспитанника, стремясь придать ей обучающий и воспитывающий характер, то есть педагогизировать ее. При этом, среда в которой живет ребенок, и которая оказывает на него формирующее влияние оказывается важнейшим педагогическим инструментом, средством образования его личности. Прямое навязывание воспитаннику своей педагогической воли наставником, по мысли Ж.-Ж. Руссо, должно быть сведено к минимуму, стремиться к нулю. Это предотвращает превращение педагогических усилий воспитателя в конфликтоген, провоцирующий конфликты между взрослым и ребенком в процессе воспитания и обучения последнего.

При этом Ж.-Ж. Руссо обращает внимание на то, что стремление избежать конфликтов с ребенком посредством бесконечных уступок питомцу со стороны наставника ведет к весьма пагубным последствиям: «Знаете ли, какой самый верный способ сделать вашего ребенка несчастным? Это — приучить его не встречать ни в чем отказа; так как желания его постоянно будут возрастать вследствие легкости удовлетворения их, то рано или поздно невозможность вынудит вас, помимо вашей воли, прибегнуть к отказу, и эти непривычные отказы принесут ему больше мучений, чем самое лишение того, чего он желает» [7, с. 87-88]. Стратегия поведения в конфликте, основанная на уступках оказывается, по мнению великого женева, не продуктивной. Ж.-Ж. Руссо утверждал, что ребенок до 12 лет еще не способен слушать голос разума. Поэтому бесполезно пытаться его убедить в том, что повиновение есть долг. Этому не помогут ни насилие, ни угрозы. Страх наказания, надежда на прощение, приставание, неумение найтись при ответе вытянут из них все требуемые признания, но не убедят их. Кроме того, это будет иметь губительные последствия для взаимоотношений воспитателя и воспитанника, приведет к нравственной деформации ребенка: «Налагая на них обязанность, которой они не чувствуют, вы вооружаете их против вашей тирании и от-

вращаете от любви к вам; далее, вы научаете их быть скрытными, двоедушными, лживыми — из желания вырвать награду или укрыться от наказания; наконец, приучая их покрывать всегда тайный мотив каким-нибудь видимым мотивом, вы сами даете им средство беспрестанно обманывать вас, скрывать от вас свой истинный характер и при случае отделяться от вас и от других пустыми словами» [7, с. 92]. Возникает почва для постоянных межличностных конфликтов, которые имеют тенденцию перманентно продуцироваться при прямом педагогическом взаимодействии порождающем почти непрерывное сопротивление ребенка направленной на него воле взрослого.

Каким же образом Ж.-Ж. Руссо предлагает решать проблему воспитания, порождаемую конфликтом, который истекает из столкновения воли двух субъектов педагогического процесса? Он пишет по этому поводу: «Обращайтесь с вашим воспитанником сообразно с его возрастом. Поставьте прежде всего его на должное место и умеете удержать на нем так искусно, чтоб он не пытался покинуть его. Тогда, не зная еще, что такое мудрость, он на практике получит самый важный урок ее. Никогда не приказывайте ему — ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним. Пусть он знает только, что он слаб и что вы сильны, что, по взаимному вашему положению, он необходимо зависит от вас. Пусть он это знает, пусть научится этому, пусть чувствует это; пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жестокое иго, налагаемое на человека природой, тяжелое иго необходимости, под которым должно склониться всякое ограниченное существо. Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризе людей; пусть уздою, его удерживающую, будет сила, а не власть. <...> Таким именно способом вы сделаете его терпеливым, ровным, безропотным, смиренным — даже тогда, когда он не получит желаемого, ибо

это лежит в природе человека — терпеливо переносить неизбежность вещей, но не сумасбродную волю другого. <...> Странно, что с тех пор, как берутся воспитывать детей, не придумали еще другого способа руководить ими, кроме соревнования, зависти, ненависти, тщеславия, жадности, низкого страха, всех страстей, наиболее опасных, наиболее способных волновать и портить душу, даже прежде чем сформируется тело. При всяком преждевременном наставлении, которое вбивают им в голову, в глубине их сердца насаждают порок; безрассудные воспитатели думают сделать чудо, делая их злыми с целью научить, что такое доброта. <...> Испробованы все орудия, кроме одного-единственного, которое может вести к успеху,— кроме хорошо направленной свободы. <...> Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков; он должен получать их лишь из опыта; не налагайте на него никаких наказаний, ибо он не знает, что такое быть виноватым» [7, с. 92-94].

Таким образом, важнейшие жизненные уроки для ребенка не могут быть результатом прямых педагогических воздействий воспитателя. Воспитанник должен их получать из взаимодействия с окружающим миром, с окружающими вещами. Однако наставник должен прямо и непосредственно способствовать тому, чтобы этот внешний мир оказывал на ребенка влияние, обеспечивающее решение важнейших педагогических задач. При этом ребенок должен чувствовать «иго», налагаемое на него «вещами», а не воспитателем, что предотвращает конфликты между ними, способствует принятию требований, которые, как кажется ребенку, он во многом определяет сам исходя из своего личного опыта взаимодействия с внешним миром. Ребенок ощущает себя свободным, но эта свобода незаметно для него направляется наставником.

Вот некоторые конкретные педагогические рекомендации Ж.-Ж. Руссо, раскрывающие его позицию манипулятивно-го педагога: «Неугомонный ребенок ваш

портит все, до чего ни дотронется. Вы не должны сердиться: удалите только с глаз долой все, что он может испортить. Он ломает свою мебель — не торопитесь заменить ее новою: дайте ему почувствовать вред лишения. Он бьет окна в своей комнате: пусть на него ночь и день дует ветер — не бойтесь, что он получит насморк: лучше ему быть с насморком, чем сумасбродом. Никогда не жалуйтесь на неудобства, которые он вам причиняет, но постарайтесь, чтоб он первый почувствовал их» [7, с. 104]. Его важнейшее требование: «Наказание никогда не следует налагать на детей, как наказание, что оно должно всегда являться естественным последствием их дурного поступка» [7, с. 105]. А отсюда вывод: «При естественном и свободном воспитании из-за чего станет лгать вам ребенок? что ему скрывать от вас? Вы не журите его, не наказываете, ничего от него не требуете — отчего же ему не рассказать вам всего того, что он сделал, так же откровенно, как и своему маленькому товарищу? В этом признании для него не больше опасности в первом случае, чем во втором» [7, с. 106].

При обучении Ж.-Ж. Руссо призывает ничего не навязывать ребенку (то есть не провоцировать деструктивные конфликты), а опираться на его желание учиться: «Внушите ребенку это желание и затем... всякая метода будет хороша для него. Непосредственный интерес — вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко» [7, с. 126]. Однако внушать интерес к учебе следует формировать исподволь, незаметно для ребенка, посредством манипуляции, так, чтобы была незаметно роль старших в этом процессе. Ж.-Ж. Руссо иллюстрировал свой подход следующим примером: «Эмиль получает иной раз от отца, родных или друзей записки с приглашением на обед, прогулку, катанье на лодке, с приглашением посмотреть какой-нибудь общественный праздник. Записки эти короткие, ясны, отчетливо и хорошо написаны. Нужно найти кого-нибудь, кто бы прочел их; такого человека не всегда

найдешь в данное время или он мало склонен к услуге за вчерашнюю услужливость ребенка. Таким образом, случай, момент проходит. Наконец, ему читают записку, но уже поздно. Ах, если б он сам умел читать! Получают еще записки; они так коротки! содержание так интересует! Хотелось бы попробовать разобрать их; другие то помогают, то отказывают. Ребенок напрягает силы, наконец, разбирает половину записки: дело идет о том, что завтра предстоит есть крем... Но где и с кем? Сколько тратится усилий, чтобы прочитать и остальное!» [7, с. 126].

Подобная ситуации описывается Ж.-Ж. Руссо и в романе «Юлия, или Новой Элоизы»: «Вы знаете, что наш старший сын уже недурно читает. И вот как ему пришла охота учиться грамоте... Убедившись, что басни созданы для взрослых, а детям мы всегда должны говорить правду, я отменила Лафонтена. Я заменила его сборником интересных и поучительных историй, по большей части взятых из Библии; потом, увидев, что они нравятся мальчику, я задумала сделать это чтение еще более полезным и попробовала сама сочинять рассказы, сколь возможно для меня занимательные, и всегда, так сказать, на злобу дня. По мере того как они создавались, я записывала их в красивую книгу с картинками, которую всегда держала под замком, и время от времени читала сыну рассказы из нее, – изредка и не подолгу, зачастую одни и те же, добавляя к ним всякие пояснения, а потом переходила к новым. Ежели ребенку нечего делать, ему порою бывает скучно, – мои сказочки служили развлечением. Но, бывало, когда я видела, что он слушает с жадным вниманием, я вдруг будто бы вспоминала, что мне надо распорядиться по хозяйству, и, прервав чтение на самом интересном месте, выходила из комнаты, небрежно бросив книгу на столе. Тотчас мальчик принимался спрашивать свою няню, или Фаншону, или еще кого-нибудь прочесть рассказ до конца, но так как ему не позволяется приказывать, а все были предупреждены мною, его не очень-то

слушались. Один отказывался наотрез, у других находились какие-то дела, третий читал, запинаясь на каждом слове, а четвертый, начав читать, по моему примеру, бросал рассказ на середине. Видя, что мальчик огорчен своей зависимостью от всех, кто-то осторожно подсказал ему мысль самому научиться читать, дабы ни от кого не зависеть и перелистать книгу, сколько душе угодно. Мысль мальчику понравилась. Теперь ему надо было найти кого-нибудь, кто любезно согласился бы давать ему уроки, – новое затруднение, которое мы не стали затягивать более, чем следовало. Несмотря на эти предосторожности, он раза три-четыре, бросал – его не уговаривали. Я только старался сделать рассказы более занимательными, и тогда он так горячо взялся за дело, что не прошло и полгода с тех пор, как он по-настоящему начал учиться, а уж он скоро будет в состоянии самостоятельно читать сборник. Примерно таким же способом я постараюсь пробудить в нем ревностное желание приобрести знания, требующие последовательных занятий, усердия и подходящие для его возраста» [8, с. 161-162].

Важно подчеркнуть, что Ж.-Ж. Руссо предупреждал о тех крайне негативных последствиях, к которым может привести традиционное насильственное обучение чтению: «Я лучше хотел бы, чтоб он никогда не умел читать, лишь бы не покупать этого умения ценою всего того, благодаря чему самое умение становится полезным; к чему послужит ребенку чтение, если у него навсегда отобьют охоту к нему?» [7, с. 126]. Насилие при обучении чтению не только провоцирует конфликт с тем, кто обучает, и способствует формированию негативного восприятия наставника и его педагогических усилий, но также может породить негативное отношение ребенка к чтению как таковому.

Квинтэссенцию своей педагогической позиции Ж.-Ж. Руссо выразил следующим образом: «Молодые наставники! я вам проповедую трудное искусство —

управлять без предписаний, делать все, ничего не делая. <...> Вам не удастся никогда создать мудрецов, если вы не создадите сначала шалунов. <...> При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок. <...> Всю смышленность, которую ребенок, предоставленный самому себе, употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребляет на то, чтобы спасти свою природную свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоящей нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию. <...> Изберите с вашим воспитанником путь противоположный; пусть он считает себя господином, а па деле вы будьте сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; тут поработают самую волю. Разве бедный ребенок, который ничего не знает, ничего не может сделать, ни с чем не знаком, не в вашей власти? Разве вы не располагаете по отношению к нему всем окружающим? Разве вы не властны производить на него какое вам угодно влияние? Разве его занятия, игры, удовольствия, горести не в ваших руках, даже без его ведома? Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не предусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет. <...> Оставляя его таким образом господином своей воли, вы не станете вызывать его на капризы. Не чувствуя, что поступает так, как следует, он скоро будет делать только то, что должен делать; и хотя бы тело его находилось в постоянном движении, вы увидите, что и все силы разума, ему доступные, пока дело будет касаться настоящей и видимой выгоды, будут развиваться гораздо лучше и гораздо целесообразнее, чем при занятиях чисто умозрительных. <...> Таким образом, не видя в вас стремления противоречить ему, не пи-

тая к вам недоверия, не имея ничего такого, что нужно скрывать от вас, он не станет вас и обманывать, не станет лгать вам; он явится таким, каким бывает, когда не чувствует страха; вам можно будет изучать его на полной свободе, и, какие бы вы ни хотели дать ему уроки, вы можете обставить их так, чтоб он никогда не догадывался, что получает уроки. <...> Он не станет уже с любопытною ревностью подсматривать за вашими нравами и не будет испытывать тайного удовольствия при виде ваших промахов. Неудобство, предупреждаемое этим, довольно велико. Одну из первых забот у детей составляет, как я сказал, открытие слабой стороны у тех, кто ими руководит. Склонность эта ведет к злобе, но не от нее происходит: она является следствием потребности ускользнуть от докучливой власти. Изнемогая под тяжестью налагаемого на них ига, дети стараются сбросить его; а недостатки, замечаемые ими в наставниках, дают им лучшие средства для этого. В то же время зарождается привычка примечать людей по их недостаткам и находить удовольствие в открытии последних. Ясно, что этим путем мы заграждаем еще один источник пороков в сердце Эмиля; не имея никакого интереса находить во мне недостатки, он не станет искать их во мне; ему не особенно захочется искать их и в других» [7, с. 129-131].

Итак, согласно Ж.-Ж. Руссо, педагогу необходима манипуляция, которая позволяет избегать столкновений с ребенком, конфликтов с ним, и вместе с тем, эффективно способствует движению ребенка по пути скрыто определенному наставнику, обеспечивающему его личностное становление и формирования у него тех качеств, которые желательны воспитателю. Причем, манипуляция не просто необходима. По сути, Ж.-Ж. Руссо считает ее важнейшим, а во многих случаях единственным базовым педагогическим механизмом.

Переходя к рассмотрению путей воспитания и обучения детей 12 – 15 лет, Ж.-Ж. Руссо большое внимание уделяет

анализу педагогических приемов организации познания ребенком окружающего мира. При этом он рекомендует: «Сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы, и вы скоро сделаете его любознательным; но чтобы поддерживать в нем любознательность, не торопитесь никогда удовлетворять ее. Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решить их. Пусть он узнает не потому, что вы ему сказали, а потому, что сам понял; пусть он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать: он станет лишь игрушкой чужого мнения» [7, с. 190].

Как реализовать эту педагогическую установку Ж.-Ж. Руссо показывает на конкретном примере: «В один прекрасный вечер мы отправляемся гулять в подходящую местность, где горизонт совершенно открыт и позволяет в полном блеске видеть заход солнца; мы подмечаем предметы, по которым можно признать место заката. На другой день, чтобы подышать свежестью утра, мы снова идем в то же место до восхода солнца... Воспитанный в духе наших правил, привыкший извлекать все орудия из самого себя и прибегать к помощи другого в том лишь случае, когда сознает свое бессилие, ребенок долго и молча станет рассматривать каждый новый предмет, который увидит. Он вдумчив, но не любит расспросов. Довольствуйтесь поэтому тем, чтобы представлять ему вовремя предметы; затем, когда увидите, что его любознательность достаточно возбуждена, задайте ему какой-нибудь лаконичный вопрос, который навел бы его на путь к решению. В данном случае, насмотревшись вместе с ним на заходящее солнце обратив его внимание на горы и другие соседние предметы, давши ему вдоволь наговориться о всем этом, помолчите несколько минут, как будто задумавшись, и затем скажите ему: «Я думаю о том, что вчера вечером солнце зашло вон там, а сегодня утром взошло тут; как это могло быть?» Больше ничего

не прибавляйте: если он будет вам задавать вопросы, не отвечайте,— заговорите о другом. Предоставьте его самому себе и будьте уверены, что он над этим задумается. Чтобы ребенок привык к внимательности и чтобы его сильно поражала какая-нибудь осязательная истина, для этого нужно, чтоб она несколько дней тревожила его, прежде чем он ее откроет. Если он этим путем не достаточно постигает ее, есть средство сделать ее еще более осязательной: нужно перевернуть вопрос. Если он не понимает, как солнце переходит от запада к востоку, он по крайней мере знает, как оно переходит от востока к западу; чтобы знать это, нужно только иметь глаза. Разъясните же первый вопрос с помощью другого; если ученик ваш не совсем туп, аналогия станет настолько ясной, что не может ускользнуть от него. Вот первый урок его по космографии» [7, с. 190, 191-192].

Идея скрытого педагогического руководства питомцем, то есть такого руководства, которое является для него незаметным, по сути, манипулятивным, продолжает пропагандироваться Ж.-Ж. Руссо при общении с воспитанниками 12 – 15 лет: «Ребенком нужно, конечно, несколько руководить, но руководить очень мало, незаметным для него образом» [7, с. 194]. При этом он делает акцент на значение понимания ребенком пользы того, что ему предполагается к изучению: «Как скоро мы добились того, что воспитанник наш усвоил идею, соединенную с словом «полезный», мы имеем новое важное средство для управления им: слово это сильно поражает его, потому что он понимает его только в применении к своему возрасту и ясно видит, что здесь дело касается его настоящего благосостояния... Лишь в редких случаях вашу задачей будет указывать, что он должен изучать: это его дело — желать, искать, находить; ваше дело — сделать учение доступным для него, искусно зародить в нем это желание и дать ему средства удовлетворить его» [7, с. 204, 205]. То есть, задача педагога заключается в том, чтобы ис-

кусно зародить в ребенке необходимое желание, при чем, по возможности, как можно более незаметно. Ребенок вновь ощутит в полной мере самостоятельность, собственную независимость; педагог направит его развитие в нужную сторону, избегая открыто навязывать воспитаннику свою волю и тем самым предотвращая возможные межличностные конфликты.

Следует обратить внимание на понимание Ж.-Ж. Руссо конструктивной роли внутренних познавательных конфликтов, которые возникают в сознании ребенка при столкновении его с вопросами, не имеющими очевидных ответов, вызывающих личностный интерес. Такие ситуации стимулируют самостоятельную мыслительную активность, поиск путей преодоления возникшего интеллектуального затруднения. При этом педагогу нет необходимости понуждать его к интенсивной интеллектуальной работе, что делает эту работу значительно более свободной и самостоятельной и не превращает наставника в надсмотрщика. По словам Ж.-Ж. Руссо, «принужденный учиться сам по себе, он пользуется своим разумом, а не чужим; ибо, кто не хочет уступать людскому мнению, тот не должен уступать и авторитету; а большая часть наших заблуждений зарождается не в нас самих, но переходит к нам от других. Результатом этого постоянного упражнения должна быть сила ума, подобная той силе тела, которая приобретается трудом и усталостью» [7, с. 242].

Размышляя о воспитании юношей 15 – 20 лет, Ж.-Ж. Руссо порывает с идеей педагогической манипуляции: «Доселе вы ничего не добивались от него иначе, как силою или хитростью; авторитет, требование долга ему были неизвестны; чтобы заставить вас повиноваться, приходилось принуждать его или обманывать. Но вы видите, каким множеством новых цепей опутали вы его сердце. Разум, дружба, признательность, тысяча привязанностей говорят ему голосом, которого он не может не узнать. Порок еще не сделал его глухим к этому голосу» [7, с. 382]. Имен-

но в этом возрасте, считает Ж.-Ж. Руссо юноша, связанный с наставником длительными ничем не испорченными отношениями способен позитивно воспринимать прямые педагогические воздействия на себя, принимать авторитет воспитателя, не сопротивляться его воле, не конфликтовать с ним.

На манипулятивную направленность педагогики Ж.-Ж. Руссо обращали внимание многие авторы. Французский психолог А. Валлон в середине XX в. так характеризовал образ идеального учителя в «Эмиле» Ж.-Ж. Руссо: «Этот учитель, который готов на любой обман, чтобы создать именно те ситуации, которые он считает необходимыми для умственного и нравственного развития своего подопечного, использует все средства, сообразуясь с возрастом ученика, дабы завоевать и сохранить полное его доверие и обеспечить его послушание» [2, с. 271-272]. Современный британский философ и теоретик образования Т. О'Хейген пишет о том, что критики Ж.-Ж. Руссо считали его педагогическую позицию тоталитарной: «Наставник подвергает ученика унижительному обману и манипуляциям, что извращает и сводит к нулю конечную цель: воспитание независимого взрослого человека». Однако, по мнению Т. О'Хейгена, «на это можно ответить, что без изощренной сценической постановки в детстве ученик станет рабом капризов, причуд и моды, у него не будет шанса развить собственную личность и стать подлинным хозяином самому себе» [6, с. 102].

Емкую характеристику педагогике Ж.-Ж. Руссо в логике ее манипулятивного компонента дал В конце прошлого века французский историк и теоретик педагогики М. Сётар. Он писал о том, что «воспитание было для Руссо искусством примирения противоположностей в целях развития подлинно автономной свободы, зависящей только от самого человека. Возьмем проблему свободы и власти (авторитета). С самого начала Руссо отвергал любую форму воспитания, основанную на

подчинении воли ребенка воле воспитателя. Но значит ли это, что ребенок должен быть представлен самому себе? В условиях существующего мира это было бы роковой ошибкой, ставящей под угрозу его развитие. Если человеку чувствующему предстоит пробиться к автоматическому знанию, он должен трезво осознать реальность, было бы бессмысленно создавать вокруг ребенка искусственный рай, в котором исполнялись бы все его желания. Ведь «следовать природе» в действительности означало бы следовать тому или иному мнению. Как хорошо показывает пример Эмиля, именно преодолевая чреватые конфликтами столкновения с суровой реальностью мира, другими людьми и обществом, человек обретает свободу и состоятельность. И именно здесь решающую роль играет воспитатель, который направляет ребенка, сопровождает его во всех испытаниях и переживаниях и – последнее и самое главное – вооружает его стимулами, чтобы он сумел, когда придет время, подняться обновленным над обломками своих потерпевших крушение желаний. Все в искусство воспитателя должно заключаться в выполнении его задачи таким образом, чтобы никогда не навязывать ребенку своей воли» [9, с. 22].

Педагогика средовой манипуляции Ж.-Ж. Руссо оказала огромное влияние на развитие последующей теории и практики образования. Свое последовательное воплощения она нашла, например, у М. Монтессори, которая детально разработала метод воспитания детей, опирающийся на использование их естественной внутренней активности. Эта активность поддерживалась и направлялась специально-

ми дидактическими материалами (так называемыми «материалами Монтессори»), являющимися частью окружающей их среды.

Литература

1. *Бим-Бад Б.М.* Обучение и воспитание через непосредственную среду // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 3. М., 2001. – С. 28-51.
2. *Валлон А.* Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» / Пер. с фр. // Руссо Ж.-Ж. Пед. соч.: В 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 2. С. 265–279.
3. *Корнетов Г.Б.* Педагогика манипуляции // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 46-57.
4. *Корнетов Г.Б.* Педагогика: теория и история. – М., 2008. – 272 с.
5. *Корнетов Г.Б.* Педагогические парадигмы базовых моделей образования. – М., 2001. – 121 с.
6. *О'Хейген Т.* Жан-Жак Руссо (1712 – 1778) / Пер. с англ. // Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи. – М., 2012. – С. 96-104.
7. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. Т. 1. – М., 1981. – С. 25- 244.
8. *Руссо Ж.-Ж.* Юлия, или Новая Элоиза // Пед. соч.: В 2 т. Т. 2. – М., 1981. – 336 с.
9. *Сётар М.* Жан-Жак Руссо / Пер. с фр. // Мыслители образования: В 4 т. Т. 4. – М., 1996.

Y.N. Astafjeva

J-J-ROUSSEAU : EDOICATION BY MEANS OF MANIPULATION

Jean Jacques Rousseau tried to overcome the destructive consequences of direct teacher's imposition of norms and knowledge, that caused a pupil's resistance. He formulated the principles of manipulative pedagogy based on indirect or hidden teacher's influence on a pupil by means of creating a special educative and up-bringing environment, The principle of «well directed freedom» was considered as the main one. Rousseau did his best to prevent

destructive conflicts in teacher and pupil's communication alongside with hidden formation of right intentions and settings on the side of a pupil.

Key words: J.J.Rousseau, pedagogy of manipulation, educative and up-bringing environment, education by means of «well directed freedom».

УДК 371

Л.И. Богомолова

ПРОГРАММЫ ГУСА КАК ИННОВАЦИЯ 20-Х ГОДОВ XX ВЕКА

Статья посвящена исследованию инновационных процессов в истории отечественного образования. Подробно рассматривается попытка кардинального изменения содержания образования и методов работы отечественной школы в советский период 20-х годов. Особое внимание уделяется инновационным идеям, реализованным в школьных программах рассматриваемого периода. Обращается внимание на детерминированность образовательных процессов политическими установками.

Ключевые слова: инновационные процессы, инновационные идеи, единая трудовая школа, школа I ступени, схемы и программы ГУСа, комплексный подход, связь школы с жизнью.

Модернизация школьного и высшего образования в современной России влечет за собой множество различного уровня инноваций. Это, прежде всего, введение федеральных образовательных стандартов начального и среднего образования. В основе новых стандартов лежит компетентностный подход, стремление приблизить образование к быстроменяющейся жизни. Следует заметить, что попытки уйти от «школы слушания» предпринимались в истории отечественной школы неоднократно, но самым ярким примером подобных инноваций, безусловно, могут служить школьные программы, которые вводились в России после Октябрьской революции 1917 года.

Кардинальные изменения политического, экономического, социального устройства нашей страны, вызванные революцией, потребовали соответствующих изменений и в сфере образования, так как именно оно обеспечивает мировоззренческие установки подрастающего поколения и его способность участвовать в жизни общества и государства. Необходимость преобразований в школе была очевидна и значительная часть лучших педагогов того времени, таких как П.П. Блонский, Г.О.

Гордон, М.М. Пистрак, С.Т. Шацкий и др., приступила к разработке новых школьных программ под эгидой Государственного ученого совета (ГУС), специально созданного для обеспечения развития образования и науки. Общее руководство разработкой программ осуществляла Н.К. Крупская, которая возглавляла Научно-педагогическую секцию ГУСа.

Необходимо отметить, что первая попытка систематизировать школьную работу была предпринята еще до организации Гуса и отражала необходимость воплотить в жизнь положения первых документов нового правительства «Декларации о единой трудовой школе» и «Положения о единой трудовой школе», опубликованных в 1918 году. В 1920 году вышли примерные программы единой трудовой школы, в которых впервые предполагалось отойти от предметного метода преподавания, приблизив изучаемое в школе к жизни, к интересам и потребностям ребенка, осуществив переход к комплексному методу преподавания. «При таком методе преподавания дети, получая необходимые навыки в области чтения, письма, счета, развития речи и т. п., в то же время получают ряд познаний, необ-

ходимых для осмысливания окружающей их жизни, но не путем изучения определенных учебных предметов (русский язык, математика, география, естествознание и т.п.), а путем жизненных объектов, которые, конечно, не могут разбиться по рубрикам отдельных предметов, а часто рассматриваются с самых различных точек зрения. Преподаватель ведет занятия объединенно и связно, привлекая материал из различных областей знания» [15; 3], - подчеркивается в примерных программах.

Несмотря на то, что эти программы страдали излишним энциклопедизмом были перегружены материалом, их инновационность очевидна, так как они положили начало целенаправленным поискам возможного перехода от предметного преподавания к преподаванию комплексному, к изучению близких ребенку тем.

Кроме комплексного подхода, который позволял приблизить школу к жизни ребенка и к жизни окружающей его среды в рассматриваемый период широкое распространение начинают получать так называемые уклоны (промышленный, сельскохозяйственный, кооперативный, и т.д.), устанавливающие связи с окружающей средой. Основой задачей школы становится деятельность по изучению окружающей жизни с естественной, экономической и бытовой стороны, что позволяло в ходе обучения использовать имеющийся у ребенка социальный опыт.

В это время можно наблюдать борьбу двух тенденций унификации и регионализации программ. По вопросу содержания образования и воспитания в трудовой школе в зависимости от ее уклона проходили широкие обсуждения в Научно-педагогической секции ГУСа, о чем свидетельствуют протоколы ее заседаний [21]. Поскольку исходным пунктом признавалось изучение жизни, то значительная часть времени в школьной работе отводилась краеведению. Программа школы с сельскохозяйственным уклоном была агрономизирована и направлена на то, чтобы систематизировать имеющиеся у

ребенка наблюдения над окружающей жизнью, и на этой основе развивать представления и знания ребенка, содействовать расширению его кругозора. Школа с сельскохозяйственным уклоном – это «не есть какая-либо профессиональная школа, а общеобразовательная, поскольку под общим образованием подразумевается способ ориентации во всех явлениях окружающей жизни» - указывал П.П. Блонский в докладе о школе с сельскохозяйственным уклоном [21; 80]. Еще более активно в защиту необходимости связи школы с окружающей жизнью на этом заседании выступил С.Т. Шацкий, который считал, что для каждого из 12 экономических районов Европейской России должен быть свой тип школы. «С этой точки зрения необходимо построить школу с гибкой, легко приспособляющейся к разным условиям организацией» убеждал он петроградских педагогов, которые призывали не спешить с уклонами и разработать сначала единые требования к школе.

Сельскохозяйственный уклон или индустриальный принимались создателями программ как временная мера, как способ преодолеть оставшийся от старой школы разрыв между школой и жизнью. Осуществить единую трудовую школу в ее намеченном понимании в реальности к этому времени не представлялось возможным в виду отсутствия материальных средств: часто у школы не было не только возможности осуществления трудовых процессов, но и просто помещения для проведения занятий. Отсутствовали и подготовленные учительские кадры, не был еще до конца разработан в теории вопрос о единой трудовой школе, отсутствовали методические рекомендации по организации и осуществлению школы, связанной с жизнью.

Несмотря на встретившиеся трудности, инновационные процессы набирали силу и в 1923 году выходят схемы комплексных программ ГУСа, которые имели вид целостной концепции обучения и воспитания в советской школе, так как в

них отражались новые представления о месте школы в жизни, о ее преобразующей роли по отношению к окружающей среде.

Выступая с обоснованием содержания программ, Н.К. Крупская отмечала, что в их основу было положено изучение трудовой деятельности людей и ее организации [11; 14]. Новые программы предусматривали изучение жизненных явлений и организацию практической деятельности школьников по улучшению окружающей жизни через вовлечение их в общественно полезную работу. Изучение окружающей жизни предполагалось осуществлять на основе взаимосвязи и взаимозависимости между тремя основными разделами жизненных явлений: природы, труда и общества. Весь учебный материал был представлен в виде таблицы и разбит на три соответствующие колонки. Каждая колонка содержала перечень тем для изучения, распределенных по четырем годам обучения в соответствии с расширением представлений учащихся об окружающей жизни.

Создатели программ опирались в своих рассуждениях на идею о том, что поскольку трудовая деятельность человека лежит в основе всей его жизнедеятельности, постольку и программы ГУСа ставят в центр изучения трудовую деятельность людей. Соответственно, и подход к природе определялся как к предмету труда, прежде всего как к тому, из чего с помощью труда можно извлечь богатства и силы для служения человеку. Подход к обществу определялся как подход к таким формам человеческих объединений, которые складываются на основе труда.

Необходимо отметить, что при создании программ использовались прогрессивные идеи мировой педагогики. К таким идеям можно отнести идею комплексности, которая обосновывалась исходя их особенностей мировосприятия младшего школьника. Как писал Г.О. Гордон: «Предметное преподавание должно быть заменено преподаванием,

построенным так, что изучается не наука, а конкретный жизненный материал, рассматриваемый как комплекс разнообразных явлений, объясняемых разными науками в доступной детскому пониманию элементарной форме. В этом, по существу, и заключается комплексный метод» [6, с.10]. Таким образом, новыми программами вводилось в школу не только новое содержание образования, но и новый способ построения и изучения материала.

Требование комплексности явилось результатом изучения личности ребенка с точки зрения возможностей и способов познания им окружающего мира. «Исходя в первую очередь из изучения личности ребенка, мы, несомненно, сделаем преподавание гораздо интереснее и жизненнее. Для ребенка еще не существует разделения наук, и он подходит к разрешению научных проблем прямо, непосредственно от потребности в удовлетворении своих насущных проблем прямо, непосредственно от потребности в удовлетворении своих насущных жизненных нужд. Далее... только исходя и считаясь с психологией детей, мы можем рассчитывать на то, что в детях разовьется самостоятельность, умение самому ставить проблемы и самому разрешать их. При таком подходе мы, естественно, не сможем превратить школу в место учебы, а нашу работу с детьми в простое начинение их известным количеством знаний и навыков, забыв про задачи формального развития в детях умения наблюдать, исследовать и действовать. Одним словом, требование комплексности является естественным следствием изучения личности ребенка» [20, с. 19]. Комплексное изучение трудовой деятельности человека должно было служить и формированию целостности мировоззрения школьников, представлений о единстве и взаимозависимости природы, трудовой деятельности человека и общественного развития.

Другим инновационным моментом программ ГУСа было развивать познавательную и социальную активность уча-

щихся. Знания, получаемые в школе, должны быть связаны с «умением пользоваться ими не отрешенно, а как методами постижения конкретной действительности» [6, с. 7].

Идея учета региональных особенностей нашла свое отражение в новых программах, которые должны были стать той основой, на которой строится учебно-воспитательный процесс, а на эту основу будет наложен специально организованный местный материал. «Эти программы – лишь скелет, который надо облечь еще плотью местного материала. Новые программы рассчитаны на индивидуализацию. По ним нельзя учить отселева до селева. Программа Архангельской губернии не должна быть похожа на программу Тамбовской губернии и т.д. непохожа потому, что это совершенно непохожие производственные районы, что трудовая деятельность людей в этих районах различна, что различно прошлое этих районов, различен в них быт населения» [9, с. 89].

Наполненные местным материалом программы были приближены к жизни и социальному опыту детей, к экономической жизни и способам деятельности того региона, где живет ребенок. П.П.Блонский писал по этому поводу, что "программы ГУСа исходят из местной среды и в высшей степени постепенно идут от нее к более широкому перспективам. В связи с этим программа имеет два варианта: городской и сельский"[4; 12]. Вместе с тем он подчеркивал, что это одна и та же школа, дающая одно и то же образование, одно и то же развитие, но пользующаяся для этого различным в своих деталях материалом. О реализации этого пути в массовой школе можно судить по программам Владимирской области, которые отражают сельскохозяйственную направленность региона (программы Владимирской опытно-показательной школы им. Н.К. Крупской), наличие художественных промыслов (Мстерская опытно-показательная станция по народному образованию) и др. [5].

Особое внимание уделялось новыми программами осуществлению связи знаний и умений, полученных в школе, с общественно полезной деятельностью по изучению, изменению, улучшению окружающей жизни. Поэтому важнейшей задачей школы становилась организация практической деятельности учащихся как способа применения знаний, приобретенных в школе.

Кроме того, программы ГУСа отражали принципиально новое представление о школе как учреждении, которое организует жизнедеятельность учащихся, а не только учит их. Это были программы постепенно усложняющейся детской жизни, программы естественного роста детской личности, их создатели специально отмечали, что на них нельзя смотреть как на программы только обучения[14, с. 214-215].

Схемы ГУСа носили, главным образом, стратегический характер, на что указывала Н.К. Крупская: «Учителя говорили: «дайте точные указания, как строить новую школу». Но точных указаний нельзя было дать, ибо абрисы новой советской школы были слишком общи, практика должна была вложить в них еще конкретное содержание. Новая школа, по самому духу своему, по своему типу, могла сложиться только на основе коллективного опыта учительства» [10, с. 4]. Школьные программы развивались на основе обратной связи с учителями массовой школы.

Новая редакция программ ГУСа, опубликованная в 1925 г. сохраняла все инновационные принципы построения материала, хотя в них уже не было трех колонок, а давался перечень комплексных тем, последовательность изложения которых соответствовала последовательности работы учителя с детьми. Установка на изучение связей между жизненными явлениями, осуществление опосредованных через содержание образования связей с окружающей жизнью, реализовалась через комплексные темы, которые включали совокупность предметов и явлений, взятых из самой жизни, из самой действи-

тельности и объединенных вокруг определенной идеи, из которой вытекали задания для классной и самостоятельной работы учащихся.

Анализ содержания программ по годам обучения в школе I ступени показывает, как последовательно предполагалось реализовать связь школы с жизнью через связь с жизненным опытом ребенка, окружающей его средой, а затем - и с жизнью всего общества. На первом году обучения в центре внимания находилась семья и школа, изучался наиболее близкий для ребенка труд – труд в семье и в школе, устанавливались связи школы с семьей. Одновременно дети учились читать, писать и считать.

На втором году содержание образования в школе связывается с жизнью всего населения деревни или городского квартала, в зависимости от местонахождения школы, расширяются представления ребенка о семье, ее месте в жизни микросреды, осуществляются непосредственные деловые связи школы с семьей, ведется общественно-полезная работа в микросреде.

На третьем году обучения в основе лежит изучение района, где находится деревня, или всего города. Важное место здесь занимает изучение взаимоотношений между городом и деревней, связей между ними. Общественно полезная работа осуществляется уже в пределах ближайшего окружения школы. Кроме того, организуется взаимодействие и взаимопосещение сельской и городской школы.

На четвертом году учебно-воспитательный процесс опирался на изучение материала о Союзе Советских Социалистических Республик в целом. Здесь давались картины труда и быта населения и описание природы наиболее важных производственных районов СССР, расширялись масштабы общественно полезной работы, которая приобретала более глубокий смысл в свете расширения связей. Связь общественно полезной и образовательной работы осуществлялась на основе достижений в области труда и быта дру-

гих районов страны и других стран. «У детей складывается образ великой страны, охваченной новым строительством жизни. Этот образ дает детям понятие о том, что они, ставя перед собой детские задачи по строительству детской организации, кружка, кооператива, по строительству лучшей жизни в своей семье, деревне, выполняет частицу общей задачи, взятой на себя огромным количеством людей. Эта мысль и может поддерживать в детях живые стимулы к общественной работе» [7, с. 33].

Намеченные в содержании программ по годам обучения направления связи образования с жизнью носили в школе I ступени, в основном, краеведческий характер, т.к. изучение объектов, доступных непосредственному наблюдению и исследованию, должно было выработать у учащихся приемы самостоятельной работы, стремление к исследовательской деятельности, активность, большую внимательность, умение находить и отмечать в жизни все то, что нужно и интересно человеку.

Авторы комплексных программ единой трудовой школы опирались и на такую инновационную идею, как идея политехнизма, который понимался не как изучение нескольких ремесел, а как умение понимать сущность трудовых процессов, законов организации трудовой деятельности, условий ее успешности, умение познавать меру своих сил. Необходимо также отметить, что кроме познавательных задач перед школой ставились задачи непосредственного участия в преобразовании окружающей действительности, участия в трудовой деятельности, ведение производственной, сельскохозяйственной пропаганды и т.д. Аналогично строилось изучение обществоведения и участие в общественной жизни окружающей среды.

Кроме того, важной особенностью программ ГУСа было требование учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, их интересов и потребностей. По образному выражению И. Смирнова

«Нужно открыть двери школы для жизни, для ассимиляции и проработки детских впечатлений, переживаний, для организации детских интересов» [19, с. 33]. В соответствии с этим требованием было построено и постепенно усложняющееся содержание программ, расширение горизонтов участия детей в преобразовании окружающей жизни: на первых этапах участие в жизни ближайшего окружения, затем - в жизни всего села, города, района и т.д.

Схемы и программы ГУСа предполагали использование различных методов обучения и воспитания: и словесного, и наглядного, и исследовательского, и трудового и др. Применение того или иного метода обуславливалось и возрастными особенностями детей, и объектом изучения, и материальным обеспечением, и оборудованием школы. Программами предусматривалось использование как коллективной, так и индивидуальной работы. Изначально ни один метод не абсолютизировался, закладывалась вариативность их использования в учебно-воспитательном процессе, главной задачей которого было рациональное, обдуманное использование таких методов, которые дают наибольшую возможность осуществления связей с окружающей жизнью и способствуют максимальному проявлению активности детей.

Постепенно программы наполняются конкретным учебным материалом, в них уточняются и разрабатываются методы учебно-воспитательной работы. Так, уже в программах 1924 г. и методических записках к ним дается перечисление навыков и формальных знаний, необходимых для усвоения. Задачу подлинного трудового воспитания предполагалось решать не только в ходе изучения труда и жизни людей, но и в процессе активного участия детей в труде и общественной жизни. Большое внимание уделялось не только разработке содержания образования, но и методической стороне деятельности школы. На первое место были поставлены методы, которые дают больше

всего возможностей проявиться активности и самостоятельности детей, развивают их инициативу и умение самостоятельно работать (активно-трудовой, исследовательский, лабораторий, экскурсионный и т.д.). «Значение метода в трудовой школе, - указывалось в программах (1924 г.) - не только в том, чтобы дать учителю наиболее совершенное орудие в сообщении знаний, но, главным образом, в том, чтобы научиться ученику, как приобрести знания, как их добывать, как исследовать предмет или явление, как извлекать правила и выводы, делать их самому и добытые знания и навыки применять к жизни» [13, с. 15].

К 1927 основная работа по созданию программ была завершена. В этой их редакции были детально прописаны содержание образования перечислены общеобразовательные знания, умения и навыки и варианты непосредственного участия в общественно-полезной работе, направленной на преобразование, улучшение окружающей жизни, содержание программ и методы обучения стали более приспособлены к возрастным особенностям ребенка. Устранены встречавшиеся в предыдущих выпусках программ искусственные увязки в расположении учебного материала, слишком сложные формы изложения комплексов и т.д. Кроме определения обязательного минимума учебного материала в программах приводился и перечень общественно полезной работы, в которой должны принимать участие школьники. Вместе с тем, в программах указывалось на все еще существующий в практике недостаток, который заключался в том, что идея комплексности часто воспринималась лишь внешне, «с проблемы вскрытия связей между самими явлениями действительности внимание было перенесено на проблему связей или между учебными предметами, или связей между комплексами и навыками» [18, с. 11].

До 1931 года программы школ I ступени остаются комплексными, в них дается перечень тем для изучения по годам и

примерный перечень общественно полезных работ, предполагавший участие ребят в социалистическом строительстве, а также контрольный минимум общеобразовательных навыков.

Проверка на практике инновационных идей программ, их дальнейшее развитие и конкретизация осуществлялись в опытных учреждениях Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса), таких как школа-коммуна Наркомпроса (М.М. Пиетрак), Первая опытная станция по народному образованию (С.Т. Шацкий) и др. В этих учреждениях лучшие педагоги того времени закладывали основы будущей школы, обучали учителей массовой школы новым методам работы.

Однако при реализации программ ГУСа в массовой педагогической практике встречалось немало сложностей. Учителя порой посвящали изучению таких комплексов как "Колодезь" или "Береза" несколько месяцев, искусственно связывая подобные этим темы с окружающей жизнью, немало трудностей встречало и соединение комплексного метода с необходимостью овладения учащимися навыками чтения, письма и счета. Создатели программ, не считавшие свою работу раз и навсегда законченной, сверяли правильность теоретических положений с возможностями их реализации на практике и вносили в программы необходимые изменения, способствующие улучшению качества обучения и воспитания.

Увлечение общественно полезной работой на практике приводило порой к снижению общего уровня образования несмотря на то, что в редакциях программ 1924, 1925, 1926 гг. был включен перечень необходимых знаний, умений и навыков. Впоследствии И.К. Крупская, оценивая работу по комплексным программам, подвергая их серьезному анализу, напишет: «Что у нас плохого в комплексности? В комплексности основная мысль была верна - надо брать предметы в их связях и опосредованиях. Но было плохо то, что брали не те связи, которые существуют в жизни, а искусственные.

Связывали, например, 1 Мая, праздник рабочих, с распусканьем цветов и с тем, что в сельском хозяйстве происходит. Какие-то ужасно искусственные, противоречивые устанавливали связи! Тут сказывалось то, что все мы плохо владели диалектикой, и поэтому естественные связи были подчинены искусственным. Вместо того чтобы лучше ориентировать ребенка-учащегося, искаженная комплексность дезориентировала его. В этом была вся беда. Но никто не отрицает необходимость брать явления в их реальных связях и опосредованиях» [12, с. 26].

В связи со сложностями, возникавшими в процессе их реализации, новые программы вызвали неоднозначную оценку педагогов. Высказывались даже резко критические замечания по поводу содержания программ. «Очень может быть, что все работники просвещения срежутся на государственной программе... Она не только не может уложиться в мозгах учеников, но мало найдется таких преподавателей, которые бы полностью данную программу усвоили для себя. От этой программы веет слишком большим энциклопедизмом. Научно-педагогическая секция подошла к ученикам и преподавателям с большой верой в их силы. Но вера – это одно, а факты – другое» [22, с. 10]. По поводу содержания новых программ и методов работы школы по ним проходили острые дискуссии, в результате которых решались те или иные спорные вопросы [17].

Очевидно, что для работы по таким принципиально новым программам в школе учитель должен быть широко образован, владеть различными методами организации деятельности детей. После трех лет работы по новым программам продолжали звучать пессимистические отклики по поводу использования их в массовой школе. "Высокой теоретической ценности, стройности и принципиальной выдержанности программ никто не отрицает... Весь вопрос в том, насколько они пригодны как основное руководство для рядового учителя, насколько они облег-

чают учителю трудную повседневную работу, применимы ли эти программы в массовой школе» [2, с. 27]. Указывались и конкретные трудности реализации их на практике. «На местах еще не везде наблюдается понимание сущности комплексной системы, вследствие чего прорабатываются такие узкие комплексы, как "самовар", "парта", "береза" и т.п. Или в проработке комплекса нагромождается такое обширное содержание, без соразмерности частей, что проработка таких комплексов длится месяцами и основные программы ГУСа остаются не проработанными» [1, с. 10].

Несмотря на то, что в программах ГУСа в ходе дальнейшей доработки сохранились основные инновационные идеи, в частности, все направления связи обучения и воспитания с жизнью, на практике многие из них не находили воплощения и постепенно задачи школы сводились только к обучению и школа вновь превращалась в школу учебы. Анализируя причины трудностей и неудач в реализации программы, в своих воспоминаниях П.П. Блонский писал: «Проведение в жизнь гусовских программ находилось в руках аппарата Соцвоса. А между тем на местах получалось неладное. Под предлогом приспособления программ к местным условиям их искажали. То же делали под предлогом "расшифрования" их содержания, невероятно раздували свыше всяких детских сил это "расшифрование" их содержания. По существу это был комплекс трех учебных предметов - природоведения, трудоведения и обществоведения. Но развели настоящую схоластику по поводу "колонок". Шло постепенное ухудшение гусовских программ в сторону старой школы, если не по содержанию, то по методам. Труд выпадал. Комплексы сказывались "сидячими", и дело ограничивалось "разговорами в классе" и школа постепенно становилась школой чтения, письма и счета, притом скверно изучаемых, а комплексы, т.е. темы реального содержания, лишь "проходились", и никто не интере-

совался, как они "проходились", как изучались и усваивались» [3; 17]. Невозможность целостной реализации всех идей заложенных в программах ГУСа была связана в первую очередь со слабой материальной базой школ и недостаточной квалификацией массового учительства.

К началу 30-х годов перед школой все чаще ставились не свойственные ей задачи. В период насильственной коллективизации, осуществлявшейся в нашей стране, предпринимается попытка привлечь школу к этому процессу, что на практике приводит не к связи с жизнью, а к противостоянию школы и жизни. Так в 1930 году, когда коллективизация была объявлена основной задачей в стране, это находит отражение и в школьных программах. Участие в коллективизации деревни становится одной из основных задач школ. «Быстрота развивающейся коллективизации деревни требует коренного изменения методов работы сельской школы. Отходя от собирания сведений и пассивного наблюдения окружающей жизни, школа должна стать в ряды активных строителей социализма: молодая, бурлящая струя деятельности учащейся молодежи должна направить свой поток на колесо советской стройки» [8, с. 5].

Проблемы коллективизации были включены в содержание образования городской и сельской школы. «Прежде всего, городская школа должна усвоить сущность нашей политики в деревне и понять, что путь коллективизации сельского хозяйства есть единственно правильный путь, избавляющий огромную массу крестьянства от нищеты, от эксплуатации кулаком. В старших классах особенно четко нужно выявить неправильность правого уклона, пытающегося затушевать классовую борьбу в деревне... задача педагога - дать учащимся четкое представление о ходе коллективизации, разъяснить трудности строительства социализма в деревне и вооружить учащихся умением бороться с теорией правых уклонистов о вращении кулака в социализм и с проявлением деятельности классовых врагов в деревне»

[16, с. 6]. Затем в порядке общественно полезной работы учащиеся помогают осуществлению коллективизации в подшефной деревне, пропагандируют передовые агротехнические приемы обработки земли, ведут антиалкогольную и антирелигиозную пропаганду и т.д. Другими словами, школа становилась исполнительницей всех политических установок советской власти.

Меняющаяся политика государства приводит к изменению стратегических установок в отношении школы и образования. Вышедшие в 1931 и 1932 года постановления ЦК ВКП(б) "О начальной и средней школе" и "Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе" содержали непосредственные указания к пересмотру программ и методов школьной работы. Рекомендовалось переработать программы для начальной и средней школы таким образом, "чтобы обеспечить действительное, прочное и систематическое усвоение детьми основ наук, знание фактов и навыков правильной речи, письма, математических упражнений и пр."

Инновационные процессы были прекращены указаниями сверху. Программы были вновь возвращены к предметному принципу. В частности, труд был выделен в учебный предмет и не имел уже того системообразующего значения, которое придавалось ему программами ГУСа. Стремление преодолеть присущий школьной практике 20-х годов недостаток систематических знаний у школьников привело к полному отказу от непосредственного участия школы в жизни микросреды, ограничению опосредованных через содержание образования связей с экономической, социально-политической, культурной жизнью общества. Основной формой организации учебно-воспитательного процесса в школе стал урок по строго определенному расписанию. Связи с жизнью ограничивались демонстрацией опытов и экскурсиями на завод, в музей, в поле, в лес и т.д.

В результате принятых административных мер по пересмотру основных подходов к формированию содержания образования, методов и форм обучения и воспитания в советской школе инновационные процессы были надолго остановлены и школа вновь вернулась к традиционному образу «школы учебы».

Таким образом, опыт разработки и использования инновационных программ ГУСа показывает насколько важно не только научное, но в большей степени детальное методическое обеспечение программ, система подготовки учительства к переходу на них и безусловно, финансовое обеспечение, от которого в наибольшей степени зависит возможность проявления активности учителя и ученика.

Литература

1. Автухов И.Г. Как прорабатывать учительству программы ГУСа для школ первой ступени. С предисловием М.С. Эпштейна. – М.: Работник просвещения, 1926. – 95 с.
2. Автухов И.Г., Мартыненко И.Д. Программы ГУСа и массовая школа. – М.: Работник просвещения, 1927. – 227с.
3. Блонский П.П. Мои воспоминания. – М.: Педагогика, 1971. – 175 с.
4. Блонский П.П. Новые программы ГУСа и учитель. – 2-е изд.- М.: Работник просвещения, 1925. – 32 с.
5. Государственный архив Владимирской области. – Ф. Р - 1045. – Д. 1805. – Ед.хр. 195, 497, 621, 720. – Отдел народного образования исполнительного комитета Владимирского губернского Совета рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (Губоно). Приказы. Протоколы...
6. Гордон Г.О. Новая школа, принципы, структура, метод // На путях к новой школе. – 1922. - № 1.
7. Есипов Б. Содержание и методы работы в школе I ступени // Педагогическая энциклопедия. В 3-х тт. Т. 2. – М., 1923
8. Коллективизация с/х и программы ГУСа. – М.-Л., 1930.
9. Крупская Н.К. В поисках новых пу-

- тей. – М., 1924.
10. Крупская Н.К. Коллективный опыт учительства // На путях к новой школе. – 1924. – № 1.
11. Крупская Н.К. Схемы программы 1-го концентратора II ступени // О новых программах Наркомпроса. – Омск, 1925.
12. Крупская Н.К. Хороший учебник политехнической школе // На путях к новой школе. – 1933. – №1.
13. Новые программы единой трудовой школы первой ступени. – I, II, III и IV годы обучения. – М.: ГИЗ, 1924.
14. Пистрак М.М. Труд в школе и новые программы // Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание. – М., 1925.
15. Примерная программа единой трудовой школы I ступени. – М., 1920.
16. Программная работа в повышенной школе. – М., 1930.
17. Программы ГУСа и общественно-политическое воспитание. На объединенном съезде представителей опытно-показательных учреждений и методических бюро. – М., 1925.
18. Программы и методические записки единой трудовой школы. Выпуск первый. Городские и сельские школы I ступени. – М.-Л.:ГИЗ, 1927.
19. Сильвич (Смирнов И.). Основы комплексных программ трудовой школы // Советская производственно-трудовая школа. Т. 2. – М., 1925.
20. Соколов К. Программы ГУСа и проблемы комплексности в преподавании // Советская производственно-трудовая школа. Т.2.– М.,1926.
21. Государственный архив Российской Федерации. – Ф. 298. – Оп.1.- Д. 44 Протоколы заседаний Научно-педагогической секции ГУСа №№ 1-64 за 1921-1922 гг. (подлинные) и приложения к ним (методические разработки, положения, программы) .
22. Чудинов Д. Кризис социального воспитания и материалистические основы педагогики // Сибирский педагогический журнал. – 1924. – №1.

L.I. Bogomolova
THE PROGRAMS OF HUS AS INNOVATION
20-IES of XX CENTURY

The article is devoted to the study of innovation processes in the history of Russian education. Detail the attempt to radically change the educational content and methods of work of the Russian school in the Soviet period 20-ies. Special attention is paid to the innovative ideas implemented in the school programs of the period under consideration. Attention is drawn to the determinacy of the educational processes of political systems.

Key words: innovation, innovative ideas, unified labor school, school of stage I and the schemes and programs of HUS, a comprehensive approach, the relationship between school life.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3

Е.В. Лопаткина

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАЩИХСЯ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ:
ОТ ВОСПРИЯТИЯ ДО ПОРОЖДЕНИЯ

В статье представлены проблемы работы с учебным текстом в аспекте деятельностиной сущности. Рассмотрение вопросов о сущности и механизмах восприятия, понимания, интерпретации и порождения учебного текста обусловлено, как субъектно-личностным опытом человека, работающего с текстом, так и функционированием текста как феномена культуры. Разновидности взаимодействия читателя и текста включены в единый континуум деятельности культуры-созидательной направленности.

Ключевые слова: учебный текст, работа с учебным текстом, взаимодействие учащихся с учебным текстом, культуро-созидательная деятельность, восприятие учебного текста, понимание учебного текста, интерпретация учебного текста, порождение учебного текста, диалоговое общение.

Все, что ни есть в душе, может быть добыто
только её собственной деятельностью.

А.Ф. Потебня

Я странно читаю, и чтение странно действует на меня.

Что-нибудь, давно перечитанное, почитаю вновь
и как будто напрягусь новыми силами, вникаю во всё,
отчетливо понимаю и сам извлекаю умение создавать.

Ф.М. Достоевский

Усвоение учащимися социального опыта, отражённого в содержании образования, происходит в значительной мере через учебные тексты. Именно посредством текстов реализуются содержательные и процессуальные аспекты обучения (Л.Я. Зорина). Культурологический подход к построению учебного процесса все глубже и глубже проникает в отечественную систему образования (В.С. Библер). В рамках этого подхода образование понимается как способ вхождения человека в мир культуры, а работе с текстами отводится одно из центральных мест. При этом соотношение понятий «текст» и «культура» глубоко диалектично (Ю.М. Лотман). Текст, являясь носителем определенной культуры, может быть ценен сам по себе. В то же время, ценность текста в значительной мере детерминируется условиями, в которых идет работа с ним.

Поэтому процесс взаимодействия с учебными текстами, как присвоение и создание учащимися новых культурных ценностей, в рамках образовательной системы рассматривается нами как культуро-созидательная деятельность. При этом меняются позиции участников учебного

пространства, в котором царит атмосфера диалогового общения посредством текстов и органично воспитываются ценностно-смысловое отношение к познавательной деятельности, интеллектуальная раскованность и продуктивность мышления, цельность и целостность личности.

Зададимся вопросом: «Что можно делать только с текстом – и ни с чем более?». Возможно большинство из вас подумают: «Итак сразу понятно, что текст можно читать и писать». Некоторые усомнятся: «А что, можно что-то ещё?». И лишь немногие задумаются: «А почему только текст можно читать и писать?».

Чтобы выявить многообразие видов работы с учебным текстом, предлагаем познакомиться с одним рассуждением на обозначенную выше проблему. «Что можно делать с текстом? Дано: ситуация «учитель – ученик», т.е. тип коммуникации, и корпус текстов. Требуется: назначить систему действий с текстами, концентрированную вокруг актуализированной цели того или другого; чтобы адекватно назначить действия, надо их иметь в виде множества освоенных единичных действий. Что можно делать только с тек-

стом – и ни с чем более? Очевидно, читать и писать. Чтение (не усвоение, не понимание, не произнесение) – особый род деятельности, связывающий субъекта с текстом. Письмо – это сочинение текста (не изобретение, не открытие) или же особый род деятельности, связывающий текст с субъектом, таким образом, письмо – композиция, конструирование (если автор), либо проектирование (если переписчик, либо комментатор)» [9, с. 181–182].

Анализ приведённых рассуждений позволяет нам выделить следующие положения. В специфическом виде общения между людьми – с помощью письменных текстов, участвуют *автор и читатель*. А текст является между ними посредником. Текст выступает как определённая определённая реальность, за ним всегда стоит автор и его намерения. В образовательном процессе это может быть автор учебника (книги), учитель или ученик. Тогда текст – это авторское открытие, выделение и осознание тех или иных сторон действительности и умение выразить эту действительность средствами языка. Чтобы общение между автором и читателем состоялось, последний должен *воспринимать реальность, выраженную в тексте, во всей её полноте*. Однако, разные читатели извлекают из текста разное содержание, так как содержание текста полифонично, оно имеет множество степеней свободы, что неоднократно подчёркивал М.М. Бахтин [1]. Сходную мысль высказал и А.А. Леонтьев, отмечая другую сторону восприятия: «Оно (содержание) многоаспектно, стоящий за ним мир может быть увиден и осмыслен реципиентом по-разному в зависимости от того, что ему нужно увидеть, с какой целью и с какой установкой он «всматривается» в текст» [13, с. 143].

Значит, возможно на разных уровнях *воспринимать, понимать*, по-разному *интерпретировать* текст и фиксировать это в различных формулировках, высказываниях, следствием чего будет *порождение* многообразия новых текстов. А новый текст всегда ориентирован

на предполагаемого читателя. В итоге вновь имеем автора (бывший читатель), а вновь созданный текст имеет нового читателя. Ситуация взаимодействия учителя и ученика, направленного на стимулирование последнего к самосовершенствованию, самоизменению, повторится при условии востребования в процессе обучения вновь порождённого текста. Сменяющие друг друга перечисленные действия составляют единый континуум деятельности, для обозначения которого мы используем понятие «работа с учебным текстом», поскольку в процессе обучения имеем дело с особым типом общения посредством учебных текстов.

Итак, мы определяем следующие *виды работы с учебным текстом: текстовосприятие, понимание, интерпретация* или использование учебного текста, в смысле взаимодействие с ним (распредмечивание текста как объекта действительности); *текстопорождение* или конструирование учебного текста (выражение действительности средствами языка, опредмечивание её в тексте).

Проблемы восприятия, понимания, интерпретации, порождения текста давно беспокоят философов, филологов, психолингвистов, психологов и педагогов. В большинстве работ проблемы, связанные с учебным текстом, рассматриваются с разных точек зрения. Пользуясь высказыванием И.Я. Лернера, можно констатировать, что «данные литературы о педагогическом аспекте текста часто приходится элиминировать путём преобразования философских и лингвистических идей или выделения того, что касается текста» [16, с. 84]. Именно этот подход мы и взяли за основу раскрытия сущности и механизмов взаимодействия учащихся с учебным текстом.

Восприятие учебного текста.

Целостного теоретического осмысления процесса восприятия учебного текста в психолого-педагогической литературе нет. Возможно, это связано с тем, о чём писал И.Я. Лернер: «...в настоящее время не существует сколько-нибудь опреде-

лѐнной теории восприятия речи, воплощением которой является текст». Вместе с тем нельзя не признать, что восприятие учебного текста характеризуется общими свойствами и подчиняется общим закономерностям восприятия.

Обратимся к общеизвестному пониманию восприятия как психического познавательного процесса. «Восприятие – это сложный процесс приѐма и преобразования информации, обеспечивающий отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире. Как форма чувственного отражения предмета включает обнаружение объекта как целого, различение отдельных признаков в объекте, выделение в нём информативного содержания, адекватного цели действия, формирования чувственного образа» [2, с. 227]. Исследованием восприятия текста занимались А.А. Брудный, Т.М. Дридзе, Л.П. Добраев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др. Всесторонний и глубокий анализ механизмов восприятия цельного текста был проделан А.С. Штерн, которая сформулировала важнейший вывод: оба крайних подхода к соотношению восприятия отдельного высказывания и восприятия цельного осмысленного текста – от высказывания к тексту или от текста к высказыванию – неверны. «Обе стратегии восприятия – от части к целому и от целого к части – действуют одновременно» [13, с. 139] (выделено Е.Л.). По выражению А.А. Леонтьева, это «как туннель рыть с двух сторон».

О необходимости учить восприятию говорил А.Н. Леонтьев [15, с. 22], формулируя конкретную задачу – *учить детей работе восприятия* в чтении (и на слух). Отсутствие такого обучения по меткому замечанию Т.В. Карих приводит к тому, что «внимание учащихся одинаково скользит по всему тексту – они не знают, что им делать с поступающей информацией. Имеет место *рассеянное, не целенаправленное восприятие*» [12, с. 198] (выделено Е.Л.).

Управляемое восприятие отмечено Ю.Б. Зотовым: «Действиями учеников надо чѐтко управлять: что читать, с какой целью, на какие вопросы ответить, какие части озаглавить и т.д.» [11, с. 99]. Бесспорно, внешнее управление восприятием текста очень важно. Однако, мы считаем, что при постоянном управлении только извне у учащегося не возникнет необходимость в осознании цели восприятия, прослеживании его этапов, что впоследствии с малой вероятностью способно привести к формированию самоуправляемой деятельности при работе с текстом. Поэтому восприятие учебного текста должно быть мотивированным, управляемым целью взаимодействия с учебным текстом, и всё это исходит от самого школьника. Некоторые авторы затрагивают в своих исследованиях аспект цели управления при восприятии текста. Например, Т.В. Карих, определяет *цель управления* через достижение такого качества взаимодействия с текстом, которое обеспечило бы понимание заложенной в нём информации, её переработку и присвоение в соответствии с личной заинтересованностью реципиента в предмете сообщения, её дальнейшее использование в будущей деятельности. Т.М. Дридзе [6] считает, что цель управления состоит ещё и в получении определённого «продукта»: того «количества» информации, которое оборачивается её «качеством» и становится достоянием реципиента. По нашему мнению, этот «продукт» есть не что иное, как вновь созданный, то есть «вторичный текст», пропущенный реципиентом через его индивидуальное языковое сознание, «текст-продукт» является образом, или программой, будущей деятельности с воспринимаемым учебным материалом.

В организации управляемого восприятия большую роль играет создание *установки на понимающее восприятие* учебного текста. Для этого Л.П. Добраев [7] предлагает приѐм, который характеризовал как «самопостановку» вопросов, предваряющих чтение текста. Если представить себе некий безымянный отрывок

текста, который случайно оказался у нас в руках, то в нашем сознании тотчас произвольно возникает вопрос: что здесь? о чем он и откуда? Желание знать о содержании текста ещё до его прочтения – это не прихоть сознания, а разумный акт рождения познавательной интенции. Находя тем или иным образом ответы на эти вопросы, сознание вбирает в себя образ текста и обеспечивает возможность последующей систематической работы с ним. По нашему мнению, именно этот приём запускает следующий вид работы с учебным текстом – понимание учебного текста.

Понимание учебного текста. С нашей точки зрения понимание текста есть осознание связей между элементами текста и объектами реального мира, обозначающими эти текстовые элементы. Такое определение вытекает из сущности понимания. В психологии выделяют три уровня понимания текста: понимание слов, предложений, смысла абзаца или нескольких абзацев, образующих единое целое. Понимание слов есть осознание связи между словами и обозначаемыми ими объектами. Понимание предложений обычно идёт от осознания межсловесных связей к осознанию связи между объектами, которые эти слова обозначают. Понимание текста есть образование смысловых опорных пунктов, выделение главного в тексте. Как правило, понимание текста начинается с понимания слов, завершаясь осознанием основных идей. В то же время большое значение имеет и обратный процесс: понимание основной идеи текста уточняет значение отдельных предложений и слов.

Иногда понимание достигается сразу же во время восприятия, а иногда процесс понимания развёрнут во времени. В обоих случаях целью процесса понимания является осознание связей. Рассматривая восприятие и понимание текста как слитный процесс, И.Я. Лернер [16] исследовал трудности понимания текста и установил его зависимость от степени выраженности связей и отношений в тексте с

одной стороны и от подготовленности читателя, воспринимающего текст, с другой. Уровень восприятия текста позволяет судить о реципиенте, о его подготовке. Одновременно для суждения об уровне подготовке читателя к восприятию (пониманию) текста надо иметь чёткое представление о характеристиках текста, соотносимых с интеллектуальными качествами личности и уровнями последних.

И.Я. Лернер выделил четыре уровня обнажённости связей в тексте. Первые два уровня (осознание прямого смысла каждого высказывания порознь и очевидных связей между высказываниями, составляющими текст) отражают связи, прямо выраженные, очевидные всякому читателю. Третий уровень указывает на достаточно очевидные для соответственно подготовленного читателя, но не сформулированные открыто связи между объектами, как обозначенными внутри текста, так и с объектами, не обозначенными в нём, но известными читателю. И, наконец, четвёртый уровень предполагает выявление в тексте в большей или меньшей степени скрытых, но очевидных связей как внутри текста, так и объектов в тексте с внетекстовыми знакомыми ему объектами. Обнаружение этих связей требует ряда опосредованных умозаключений, творческой догадки, проявления процедур творческой деятельности, поэтому И.Я. Лернер высказал мысль о необходимости специальной работы по развитию указанных уровней восприятия (понимания) текстов.

Осознавая факт объективности этих связей, нами отмечено, что по степени их выявления можно судить об уровне подготовленности ученика к творческому прочтению текста, к его пониманию. Следовательно, появляется возможность через осознание указанных связей конструировать новые учебные тексты. А поскольку «информативный текст всегда является результатом распремечивания тех или иных объектов действительности, то в любом тексте объективно сказываются не только отражение свойств распре-

меченного объекта, но и процедуры распредмечивания, то есть познания. Осознание смысла текста, понимание его, видение разных его аспектов и является распредмечиванием текста как объекта действительности» [16, с. 101].

Осмыслить сущность процесса понимания учебного текста поможет подход А.А. Брудного, использованный А.А. Леонтьевым при разработке психолингвистической теории понимания текста. Понимание текста происходит на нескольких уровнях: 1) последовательное перемещение от одной смысловой части к другой, расположенной после неё; 2) перецентрировка - перемещение мыслительного центра ситуации от одного элемента к другому, которое не всегда совпадает с последовательностью элементов текста, а допускает скачкообразное движение назад; 3) формирование концепта текста – его общего смысла, имеющего чаще всего внетекстовый характер. Исходя из обозначенных уровней, понимание – это последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. Результатом процесса понимания А.А. Брудный считает некоторую картину его общего смысла – концепт текста. В процессе своих исследований А.А. Леонтьев сформулировал это положение иначе. «Понимание текста – это процесс перевода этого текста в любую другую форму его закрепления. Это может быть процесс парафразы, пересказа той же мысли другими словами. Это может быть процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться микротекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов. Или процесс построения образа предмета или ситуации, наделённого определённым смыслом. Или процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредствованно связанных со смыслом исходного текста. Или процесс формиро-

вания эмоциональной оценки события. Или, наконец, процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом. Вообще **понятно то, что может быть иначе выражено»** [13, с. 141-142] (выделено Е.Л.).

Таким образом, понимание учебного текста происходит через его разнообразные переформулирования. Этот аспект понимания можно проследить и в работах С.Л. Рубинштейна [19]. Переформулирование есть не что иное, как перевод или перекодирование. Результатом переформулирования является понятийное переосмысливание ситуации, что, в свою очередь, приводит к выявлению новых отношений между элементами этой ситуации. Именно установление отношений было положено в основу осмысления Л.С. Выготским сущности понимания. По его мнению, умение понимания заключается в том, чтобы ориентироваться в сложном внутреннем пространстве, которое можно было бы назвать системой отношений. В этом установлении отношений, выделении важного, в сведении и переходе заключается процесс, называемый обычно пониманием.

Как свидетельствуют психологи, человек неоднократно в процессе понимания перекодирует информацию, используя, в конце концов, наиболее удобный для себя язык. Критерием понимания выступает в данном случае реальное взаимодействие учащих в некотором локальном контексте. Понимание учащих можно проследить в процессе обсуждения всего текста или его части после предварительного (чаще домашнего) чтения. Конечно, некоторые учащиеся могут запомнить наизусть основные положения учебного текста («вызубрить» их). Но «зубрить» - значит понимать только тождество формулировок, однако, истинное понимание означает умение рассуждать в собственном стиле, опираясь на исходные положения. Чтобы иметь свой стиль, надо его создавать, вовлекая окружающих в *понимающее общение* какого-то нового типа. Об этом писал М.М. Бахтин [1, с.

364], когда среди прочих моментов процесса понимания (психофизиологическое восприятие знака, его узнавание, понимание значения знака в определённом контексте) выделял *активно-диалогическое понимание*. Диалоговое общение может происходить между учащимися, между учителем и учащимися, а также с самим собой (внутренний диалог). Ведение диалога с автором текста описали С.М. Бондаренко, Г.Г. Граник, Л.А. Концевая [4].

В процессе диалогового общения возникают ситуации объяснения друг другу знания, индивидуально осмысленного и по-своему понятого каждым учащимся. Как при этом понимать объяснение? Исследуя логическую структуру учебного материала, А.М. Сохор [21] определяет объяснение как переформулирование. При этом он подчёркивает, что надо учитывать положения, представленные в работах С.Л. Рубинштейна, Славской К.А. и др. *Первое* – переформулирование не сводится к простой замене понятийных характеристик, оно означает выявление нового содержания, новых признаков и свойств. *Второе* – любое переформулирование является итогом предшествующего анализа учебного текста и основой для последующего. *И третье* – «каждое переформулирование отнюдь не находится в однозначном соответствии: одно – с актом анализа, другое – с актом синтеза и так далее. Они представляют собой соединение и синтеза, анализа и обобщения и так далее» [20, с. 97]. По представлению А.М. Сохора смысл такого широкого толкования термина «переформулирование» состоит в возможности с его помощью достаточно кратко и содержательно, с новой точки зрения описать *процесс перехода от одних понятий (суждений) к другим, существенно новым (для учащихся)*. Не нужно забывать, что именно этот процесс перехода есть ядро обучения.

При обсуждении учебного текста идёт процесс переформулирования, а значит, рождается *свой стиль изложения как некое авторство вновь создаваемого учебного текста*, которое невозможно без

соавторства участников этого обсуждения. По мнению А.В. Родина «стиль должен быть не просто выдвинут в возможности, но и осуществлён в действительном общении. Авторство при этом означает не что иное, как лидерство. Если не будет альтернативных лидеров, не будет реального соревнования за лидерство, абсолютизируется один стиль, и знание станет мнением» [18, с. 35]. Можно сделать вывод, что высказать мысль по-иному означает смену стиля изложения. Только многообразие стилей задаёт то особое тождество знания, которое делает знание самим собой.

Итогом понимания будем считать *понимающее знание*, характеризующееся вариацией формулировок, включением их в новые и новые локальные контексты, повторением того же самого по-другому. Что же при этом остаётся инвариантным в знании? Неизменным оказывается не «вечная истина», которую можно «вызубрить» и воспроизвести, а сама *ситуация возобновления понимания*. Именно ситуация возобновляющегося понимания направляет нас на рассмотрение интерпретации (толкования) учебного текста.

Интерпретация учебного текста. Возобновление понимания возможно, если рассматривать его в смысле многовариантного выражения содержания учебного текста. Это инвариантность может быть раскрыта через понятие *образа содержания текста*. А.А. Леонтьев даёт такое его толкование: «образ содержания текста – это не некоторый итог или конечный результат понимания. Это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Приведение текста к некоторому иному виду – лишь частный случай формирования образа содержания. Но и в этом случае новый текст есть не итог понимания, а лишь способ опредмечивания процессов понимания». А.А. Леонтьев характеризует образ содержания текста как принципиально *динамичный*: «он не есть, а становится, и лишь в постоянном становлении – его бытие» [13, с. 142]. Образ содержания текста формиру-

ется не сразу и постоянно преобразуется, дополняется, уточняется, в него включаются элементы образов, созданных другими участниками диалога. «Его предметность – особого рода, но принцип остаётся неизблемым: мы оперируем с самого начала с тем, *что стоит за текстом*. Что же стоит за ним? Изменяющийся мир событий, ситуаций, идей, чувств, побуждений, ценностей человека – реальный мир, существующий вне и до текста (или создаваемый воображением автора текста, но столь же реальный, если не более реальный, для читателя). Мы отображаем его в образе содержания текста, используя определённую перцептивную технику, опосредующую формирование этого образа» [13, с. 143]. Именно предметность и динамичность образа содержания текста помогает проявляться интерпретационной деятельности.

Интерпретируя текст, необходимо помнить о полифонии его содержания. Именно благодаря множеству степеней свободы каждый учащийся «вычитывает» из учебного текста несколько разное содержание. Однако, *воспринимая текст по-разному*, мы не строим различные миры: *мы по-разному строим один и тот же мир*. Этот мир мы можем видеть в разных ракурсах, с разной степенью ясности, можем видеть фрагмент вместо целой картины. Как отмечает А.А. Леонтьев, есть предел числу степеней свободы, и этот предел и есть объективное содержание или объективный смысл текста, или, выражаясь словами А.А. Брудного, его *концепт*. Тип текста предполагает различную форму обязательности такого концепта. Чем больше данный текст ориентирован на определённый узкий способ понимания, тем более однозначна его интерпретация. Таким, по мнению А.А. Брудного, является научный и учебный текст. Обосновывая свою точку зрения, он опирается на традиционный школьный учебник, тексты которых почти не имеют степеней свободы. Ю.Б. Боров [3] высказал мысль, что научный текст не требует интерпретации, так как прочитывается

однозначно благодаря однозначности смысла и определённости значения научных терминов.

По нашему мнению, учебный текст может иметь множество прочтений, суть которых не в многозначности объективного смысла, заложенного в текст, а многозначности личностного смысла, «вычерпываемого» из него каждым учащимся. Идеальное единство значений (идентичность интенции) существует во множественности суждений (наполнений интенции). Поэтому учащиеся, воспринимая учебный текст, вовлекаются в сотворчество, порождающее дополнительный личностный смысл. Используя категорию «личностный смысл», мы опираемся на концепцию А.Н. Леонтьева, который имел в виду различие объективно сознаваемого значения предмета (явления, события) и его внутренне мотивированного значения для субъекта. Развивая концепцию о личностном смысле как отношении мотива к цели деятельности, А.А. Леонтьев указывает, что «значение – это социально кодифицированная форма общественного опыта» [14, с. 136]. Однако Т.М. Дридзе полагает, что при всей своей объективности значение никогда не выступает как нечто абсолютное для индивида, так как усваивая общественный опыт, зафиксированный в значениях, индивид включает его в систему своих жизненных отношений, в систему своей деятельности, по-разному воспринимая и переживая закреплённое в значении содержание в зависимости от мотива соответствующей деятельности. На наш взгляд, в работе с учебным текстом это порождает расхождение между значением слов и интерпретируемым их смыслом. Вместе с тем смысл отнюдь не всегда индивидуален, поскольку не всегда индивидуальны мотивы человеческой деятельности, отношения людей к предметной и общественной действительности. Последнее нередко «окрашено» теми или иными групповыми интересами. И смысл, и значение – это форма общественного опыта, усваиваемого индивидом. Но в отличие от

значения смысл – форма не кодифицированная. Как правило, смысл не существует для человека – носителя этого смысла как что-то отдельное от значения. Напротив, человеку кажется, что он непосредственно воспринимает денотат (или слово) в его объективном значении. А все предметы человеческой деятельности, как и все слова человеческого языка, видятся каждому из нас как бы через призму нашего личного интереса и нужно специальное усилие аналитической мысли, чтобы встать над этим интересом и уловить раздельность смысла и значения.

Объективным результатом интерпретационной деятельности учащихся оказывается множество воспроизведённых, преобразованных и как бы «заново родившихся» текстов на основе так или иначе истолкованной и преобразованной восприятием ценностно-смысловой информации. Таким образом «обработанные» учебные тексты и выраженные в них знания уже не «обезличены». Они «пропущены» через индивидуальную направленность субъектного опыта учащегося. Общим итогом интерпретации как одного из видов работы с учебным текстом будет *личностно-значимое знание*. Личностно-значимым знание становится, по словам В.П. Зинченко [10], в том случае, если оно живое. Рассматривая новую категорию «живое знание», он нашёл его главную отличительную особенность – живое знание не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мёртвое, механическое действие. Построение «живого знания» можно воплотить в процессе работы с текстом через специальное конструирование, порождение учебного текста.

Порождение учебного текста. Исследование проблемы порождения текста опираются на психолингвистическую теорию порождения речи, созданную Л.С. Выготским, и получившую дальнейшее развитие в трудах отечественных ученых (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.). Н.И.

Жинкин [8] вводит понятие «замысел текста» и предлагает толковать порождение текста как развёртывание его замысла, который при своей реализации предполагает ориентацию на адресата (читателя). Как может появиться замысел учебного текста? По утверждению Н.И. Жинкина, «только тот человек, который умеет усваивать денотатную структуру новой информации, сам становится автором текста». Значит, усвоение *предметного значения имени (знака)*, а именно так расшифровывается термин «денотат» [2, с. 343], является необходимым условием текстопорождения. При этом замысел учебного текста рождается как бы сам по себе, без всяких затруднений. Вероятно, это условие необходимое, но совсем не достаточное.

Анализ работ В.П. Зинченко позволил нам сформулировать это недостающее условие: учащийся, который принимает различные точки зрения на одну и ту же информацию и умеет представлять её, изменяя стиль изложения, способный выражать своё отношение к ней и вкладывать в неё личностный, аффективно окрашенный смысл, может стать автором учебного текста. При этом учащийся конструирует текст как целостное образование, запечатлевающее в себе образ поисковой деятельности, совершаемой им и его сверстниками в разнообразных жизненных и учебных ситуациях. Именно при таком подходе появляется и мотив (как первый уровень текстопорождения), и выделение темы и ремы, определение данного и нового (как уровень «индивидуальных смыслов»), и выделение деятеля (субъекта) и объекта (этап перевода «индивидуальных смыслов» в общезначимые понятия). Результатом текстопорождения будут новые тексты. Определяя их, мы используем высказывание Ю.М. Лотмана: «Новыми сообщениями будем называть такие, которые не возникают в результате однозначных преобразований и, следовательно, не могут быть автоматически выведены из некоторого исходного текста путем приложения к нему заранее задан-

ных правил трансформации ..., таким образом, новые тексты – это тексты «незакономерные» и, с точки зрения существующих правил, «неправильные». В общей культурной перспективе, однако, они предстают как полезные и необходимые. На их основе могут быть в дальнейшем сформулированы будущие правила образования высказываний» [17, с. 34].

Реализация содержания образования в рамках культуро-центрированной парадигмы предполагает не только восприятие и понимание готовых учебных текстов, их преобразование по заданным или вновь сконструированным правилам, но и многоаспектную их интерпретацию и конструирование новых, основанных на других способах кодирования, учебных текстов. Именно эти учебные тексты обеспечивают прирост информации и возможностей школьников по добыванию нового знания, служащего средством решения новых познавательных задач. В процессе условно-адекватного перевода от исходного текста к новому тексту происходит развитие сознания ребёнка и прирост имеющегося у него знания. Процесс самовозрастания знания может происходить сколь угодно долго при условии наличия достаточно большого языкового разнообразия. То, что при этом появляются вновь только учебные тексты, несколько не снижает их культурной значимости, поскольку, как правомерно заметил А.Я. Данилюк, «посредством их культура последовательно воссоздаёт себя в сознании нового поколения» [5, с. 166].

Реализуемые разновидности работы с учебным текстом присущи одному и тому же субъекту, поэтому восприятие, понимание, интерпретация и порождение учебного текста рассматриваются нами как звенья «единого континуума деятельностей: на «полюсе субъекта» – в плане перехода от предмета через деятельность в субъективный продукт; на «полюсе объекта» – в плане перехода от трансформируемого психическим образом субъективного продукта в продукт объективный (новый текст, порой с иной концепцией)»

[15]. Поэтому диалоговое общение обучающихся с миром посредством культуры, а именно, текстовой действительности, осуществляемое в соответствии с представленной концепцией взаимодействия с учебным текстом, закономерно ориентирует их на творческо-созидательную деятельность и открывает большие возможности для самоактуализации, саморазвития, самосовершенствования и самореализации «человека действующего».

Литература

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества: Сб. избр. тр. / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия», 1998.
3. Борев, Ю.Б. Эстетика / Ю.Б. Борев. – М.: Политиздат, 1988. – С. 184 – 190.
4. Граник, Г.Г., Бондаренко, С.М., Концевая, Л.А. Когда книга учит / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
5. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону, 2000. – С. 166.
6. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в условиях массовой коммуникации / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
7. Доблаев, Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 212 с.
8. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
9. Зильберман, Д. Приближающиеся рассуждения между тремя лицами о модальной методологии и сумме метафизик / Д. Зильберман // Пятигорский А.М. Избранные труды. – М., 1967. – С. 181 – 182.
10. Зинченко, В.П. Психологическая педагогика. Ч. I.: Живое знание В.П. Зинченко. – Самара, 1998. – 296 с.

11. Зотов, Ю.Б. Организация современного урока / Ю.Б. Зотов. – М.: Просвещение, 1984. – С. 99.
12. Карих, Т.В. Некоторые предложения по совершенствованию учебника английского языка / Т.В. Карих // Проблемы школьного учебника. Сб. ст. Вып. 20. Материалы Всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников» / Сост. Г.А. Молчанова. – М.: Просвещение, 1991. – С. 198 – 201.
13. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
14. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
15. Леонтьев, А.Н. Проблемы деятельности в психологии / А.Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 97 – 99. 95 – 108.
16. Лернер, И.Я. Роль учебника в руководстве учебно-познавательной деятельностью учащихся / И.Я. Лернер // Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / Под ред. И.Я. Лернера и Н.М. Шахмаева. – Ч. I. – М.: изд. РАО, 1992. – С. 80 – 129.
17. Лотман, Ю.М. Избранные статьи. – В 3-х т. Т.1. – М., 1964. – С. 34 – 45.
18. Родин, А.В. Математика и стиль / А.В. Родин // Стили в математике: социокультурная философия математики / Под ред. А.Г. Барабашева. – СПб.: РХГИ, 1999. – С. 25 – 36.
19. Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – С. 66 – 67.
20. Славская, К.А. Мысль в действии / К.А. Славская. – М.: Политиздат, 1968. – 208 с.
21. Сохор, А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А.М. Сохор / Под ред. М.А. Данилова. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.

E.V. LOPATKINA

INTERACTION BETWEEN STUDENTS AND EDUCATIONAL TEXT: FROM PERCEPTION TO CREATION

The problems of work with educational text are presented in the article in the aspect of activity essence. Consideration of questions about the nature and mechanisms of perception, understanding, interpretation and educational text creation are determined by individual experience of a person working with text as well as by understanding of the text as a cultural phenomenon. The varieties of reader-text interaction are included into the united continuum of culture-creative oriented activity.

Key words: *educational text, work with an educational text, interaction between students and educational text, culture-creative activity, perception of the educational text, the understanding of the educational text, interpretation of the educational text, creation of the educational text, dialogue communication.*

УДК 371.3

Е.В. Стерлягова

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН: МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ

В статье с позиций деятельностного подхода описывается модель обучения по индивидуальным учебным планам, включающая пять компонентов: потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-действенный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный. Статья окажется полезной педагогиче-

ским коллективам школ, внедряющим технологию обучения на основе индивидуальных учебных планов или переходящим на новые ФГОС в старшей школе.

Ключевые слова: содержание образования, инновация, индивидуализация, индивидуальный учебный план, модель, интеграция, управление.

Старшие классы являются завершающими общеобразовательную подготовку, обеспечивая освоение обучающимися общеобразовательных программ среднего (полного) общего образования, развитие устойчивых познавательных интересов и творческих способностей, формирование навыков самостоятельной учебной и исследовательской деятельности. Именно в это время совершается выбор будущего направления деятельности, определяются познавательные интересы. Определенным этапом на пути индивидуализации обучения и более полного удовлетворения познавательных потребностей и интересов может быть организация учебного процесса в образовательном учреждении на основе индивидуальных учебных планов.

Под **индивидуальным учебным планом (ИУП)** понимается совокупность учебных предметов (курсов), выбранных для освоения обучающимся из учебного плана общеобразовательного учреждения, составленного на основе федерального Базисного учебного плана. Именно в этом случае самому учащемуся делегируется право выбирать и осваивать интересующее его содержание образования.

Выбор индивидуального учебного плана определяется комплексом факторов:

- особенностями, интересами и потребностями самого ученика и его родителей в достижении необходимого значимого образовательного результата;

- профессионализмом педагогического коллектива;

- возможностями школы удовлетворить образовательные потребности учащихся;

- возможностями материально-технической базы школы.

Логическая структура проектирования индивидуального учебного плана включает в себя следующие этапы:

- постановка образовательной цели (индивидуальный выбор цели профильной подготовки),

- самоанализ, рефлексия (осознание и соотнесение индивидуальных потребностей с внешними требованиями);

- выбор пути (вариантов) реализации поставленной цели;

- конкретизация цели (выбор курсов).

Индивидуальный учебный план является логическим развитием тех педагогических приемов и технологий, которые обеспечивают качественный и индивидуально ориентированный процесс образования. ИУП, будучи инновационным методологическим инструментом организации школьного обучения, позволяет педагогическим коллективам и каждому педагогу более осознанно и системно подходить к содержательной части образования.

В процессе совместной деятельности педагога и обучаемого формируется синтетический продукт образования и самообразования ученика, направляемым и контролируемым учителем. При этом ИУП позволяет всем участникам образовательного процесса сконцентрироваться на поиске и реализации индивидуально направленных, а значит более эффективных, мотивационно-ориентированных путей и методах образования.

Разработанная модель обучения по индивидуальным учебным планам, развивающаяся в рамках деятельностного подхода, включает в себя пять основных компонентов (в соответствии с теорией Ю.К. Бабанского): потребностно-мотивационный, содержательный, операционно-действенный, контрольно-

регулируемый и оценочно-результативный.

Потребностно-мотивационный компонент модели охватывает ценностно-целевую сферу процесса обучения. Универсальные цели общего образования в условиях описываемой модели приобретают более личностную окраску. Изучение познавательных потребностей, мотивов, ценностей и отношений, которые формируются у учащихся в процессе обучения, показывает, что в процессе выбора индивидуального учебного плана происходит максимальное сближение мотивов и целей учащегося и учителя. Формирование общего ценностного поля - с одной стороны учащегося, с другой - учителя, которого он выбирает, позволяет согласовывать и удовлетворять индивидуальные образовательные потребности и интересы обучающихся.

Содержательный компонент модели обучения по индивидуальным учебным планам предполагает дифференциацию предлагаемого к выбору учащимся содержания образования. Влияние ИУП на обновление содержания образования в школах, работающих по ИУП, ярче всего видно в выделении профильного и базового уровней обязательных предметов и предлагаемой палитре предметов по выбору. Содержание образования для каждого ученика включает базовый компонент (то, что изучается обязательно всеми учащимися), школьный (или региональный) компонент (то, что является обязательным для изучения в конкретной школе, например второй иностранный язык или курс философии в 11 классе), и индивидуальный компонент (то, что составляет выбор учащегося).



Рис. 1. Модель содержания индивидуального учебного плана в ГБОУ гимназии № 1530 «Школа Ломоносова» г. Москвы

Какое содержание образования может выбрать ученик?

В-первых, уровень изучения предмета (как минимум базовый или профильный). Для этого в учебном плане выделя-

ются предметы на базовом и профильном уровнях.

Во-вторых, индивидуальный учебный план может быть дополнен предметами по выбору как профильной, так и общекультурной направленности.

Педагогические коллективы, внедряющие технологию индивидуальных учебных планов, были поставлены в условия, диктующие необходимость не только внедрения двух уровней преподавания основных обязательных предметов, но и разработки курсов по выбору, которые должны были охватить практически все образовательные области, создав предпосылки для удовлетворения познавательных интересов учащихся.

Операционно-действенный компонент модели предполагает выделение этапов разработки и внедрения ИУП. Внедрение индивидуальных учебных планов в школе носит поэтапный характер и начинается с анализа имеющихся условий в образовательном учреждении - кадровых (достаточно ли учителей для обеспечения индивидуального плана и обладают ли они необходимой квалификацией), содержательных (существует ли в школе реальная дифференциация в содержании образования, которая может служить основой выбора), материальных (достаточно ли помещений для организации такой работы), психологических (готовность старшеклассников к осуществлению выбора) и т.д.

На **первом, подготовительном** этапе необходимо: 1) изучить имеющиеся в ОУ предпосылки организационного и дидактического характера для перехода на индивидуальные учебные планы, и 2) определить готовность учащихся к выбору. Изучение имеющихся *предпосылок для перехода на индивидуальные учебные планы* включает в себя:

- 1) анализ содержательной стороны образовательного процесса (какую РЕАЛЬНУЮ дифференциацию в содержании образования может предложить ОУ учащимся). Следствием этой работы становится выделение профильного и базового уровней по предметам, формирование банка элективных и факультативных курсов;
- 2) анализ кадровой ситуации, который показывает достаточно ли

количество учителей в школе для реализации заявляемых позиций по выбору в «предложении» ОУ. Если в школе по одному учителю физики, химии, биологии, то это обязательно создаст трудности в составлении расписания и организации работы учебных групп. Кроме того, необходимо учитывать уровень квалификации учителей, необходимой для преподавания предметов на профильном уровне;

- 3) анализ учебно-методического обеспечения преподавания предметов на профильном уровне, предлагаемых элективных и факультативных курсов (наличие учебников и учебных пособий для преподавания предметов на профильном уровне, наличие методических и дидактических материалов);
- 4) анализ материальных условий ОУ – наличие достаточного количества учебных кабинетов, их обеспеченность техникой и т.д.

Таким образом, в содержательном аспекте выделяются уровни дифференциации, которые станут основой для индивидуального плана. Современный базисный учебный план для общеобразовательных учреждений предоставляет широкие возможности для дифференциации по всем предметам. В соответствии с возможностями образовательного учреждения в плане, предлагаемом учащимся для выбора выделяются обязательные предметы, составляющие базовый компонент ОУ, а также предметы по выбору (элективные и факультативные курсы). Учебный план учащегося может быть дополнен проектной деятельностью, экскурсиями и др.

Изучение *готовности учащихся к выбору* состоит в проведении психологического тестирования (методика Амтхауэра, методика Климова, стимулирующие игры (с целью определения пространственных представлений, функций памяти, «центров тяжести») (мысленно-речевых

и счетно-математических), изучении познавательных интересов учащегося (экспертные оценки, «карта интересов», сочинения «Я через 10 лет», «Моё будущее», изучении успешности обучения (анализ успеваемости по предметам, метод экспертов: психолог-педагог-учитель-родитель).

Третьей составляющей первого этапа является *организация выбора индивидуального учебного плана учащимися*, включающая в себя оформление «предложения» ИУП со стороны ОУ в форму, предлагаемую для заполнения учащимися, выделение в ИУП верхней и нижней границ аудиторной нагрузки, проведение собрания с родителями по объяснению принципов и методов заполнения формы индивидуальных планов, проведение собрания с учащимися по объяснению принципов и методов заполнения формы индивидуального учебного плана, а также индивидуальные собеседования с учащимися с целью анализа, конкретизации и необходимой коррекции их индивидуальных планов.

Учащийся имеет возможность **САМ** составить свой учебный план из обязательных предметов и спецкурсов, опираясь на свои интересы и удовлетворяя свои познавательные потребности. Так, например, он может выбрать профильный уровень по русскому языку и математике, усилив их соответствующими спецкурсами, или выбрать русский язык, математику и литературу на профильном уровне, оставив остальные предметы на базовом. Главное - определить нижнюю и верхнюю границы индивидуального плана ученика. Например, верхняя граница не может превышать 37 часов (в соответствии СанПиНами), нижняя - не менее 30 часов. В новых условиях чрезвычайно ценным представляется то, что дети могут иметь различную нагрузку, в соответствии со своими запросами и состоянием здоровья.

Помимо уровня изучения предмета и предметов по выбору, учащийся может выбрать форму его освоения того или

иного предмета (очную или экстернат), что также предусмотрено возможностями его индивидуального плана. Это позволяет сократить аудиторную нагрузку, высвободив время на предметы, особенно интересующие ребенка.

Кроме того, существует также возможность выбора учебной группы и учителя. Расстановка кадров в данной форме организации образовательного процесса предусматривает распределение всех групп параллели между разными преподавателями с целью оптимизации учебного расписания. К примеру, учителя словесности «становятся в строчку» на всех десятых классах. Таким образом, вся параллель на определенном уроке расходятся на урок литературы. Учащийся, ранее «обреченный на учителя», получает возможность выбора. Этот момент позволяет в некоторых случаях снимать напряженность в отношениях и предотвращать возможные конфликты, не говоря уже о том, что подобная ситуация оказывает колоссальное стимулирующее воздействие на самих учителей (теперь нужно работать так, чтобы тебя обязательно выбрали!).

Таким образом, подготовительный этап завершается формированием «предложения» со стороны ОУ для выбора учащимися, которое включает в себя обязательный и вариативный компоненты (обязательные предметы и предметы по выбору), предоставление выбора уровня изучения предметов, выбора преподавателя, учебной группы, формы обучения - с одной стороны, созданием ситуации готовности учащихся к осуществлению выбора и составлению своих индивидуальных учебных планов - с другой. Главным результатом являются сформированные индивидуальные учебные планы старшеклассников.

Организационный этап включает работу по формированию учебных групп, расстановке кадров, составлению учебного плана ОУ и расписания.

Количество учебных групп по каждому предмету (профильных и базовых)

вых) определяется путем подсчета количества учащихся, выбравших профильный и базовый уровень изучения предмета. Количество учащихся профильной группы вычитается из общего количества учащихся. Оставшиеся учащиеся распределяются в базовые группы при соблюдении нормативов (25 человек в классе, группе). Если количество детей, выбравших профильный уровень по предмету превышает 20 человек, то целесообразно открывать 2 профильных группы.

Учебный план образовательного учреждения, составленный на основе индивидуальных учебных планов, имеет особый вид. Учебный план состоит из двух частей – содержательной и финансовой. В содержательной части выделяются два раздела – обязательные предметы (базовый компонент ОУ) и предметы по выбору учащихся. Часы по предметам распределяются не по классам, а по параллели в целом. Финансовая часть состоит также из двух разделов – основное финансирование и дополнительное финансирование, которое складывается из деления на группы при изучении профильных предметов.

На организационном этапе основной проблемой является *составление индивидуального расписания*. Принцип составления индивидуального расписания несколько отличается от составления общего расписания школы. Вначале необходимо безотносительно к дням недели составить комбинацию уроков в учебных группах, на которых было бы задействовано наибольшее количество учеников. Так, например, если планируется три группы по математике (одна профильная и две базовых), то целесообразно распределить эту нагрузку между тремя преподавателями и поставить все три группы «в строку», то есть на одном уроке. Таких уроков может быть как минимум пять. Оставшиеся три часа профильной математики могут быть дополнены другими группами по непрофильной физике, биологии, физкультуре и т.д. То же происходит с оставшимися двумя часами литера-

туры, часом русского языка (хотя может случиться и так, что среди выбравших профильный русский язык не будет никого, кто выбрал бы профильную информатику, и тогда можно дополнить один предмет другим).

Набранные таким образом уроки выставляются в расписание по дням недели. Причем уроки, на которых присутствуют все ученики, ставятся в середину на 3, 4, 5, 6), а уроки, на которых присутствуют не все учащиеся – по краям, для того, чтобы избежать «окон» в расписании. В гимназии № 1530 «Школа Ломоносова» сложились подходы к составлению расписания, разработана программа, значительно облегчающая этот процесс.

Расстановка кадров в данной форме организации образовательного процесса предусматривает распределение всех групп параллели между разными преподавателями с целью оптимизации учебного расписания. Опять-таки к примеру, учителя словесности "становятся в строчку" по всех десятых классах. Таким образом, вся параллель на определенном уроке расходятся на урок литературы.

Таким образом, результатом организационного этапа являются учебный план школы, расписание параллелей старших классов и определение учителей, преподающих в разных группах по всем предметам.

На **основном этапе** внедрения индивидуальных учебных планов главной проблемой видится проблема контроля и коррекции выполнения индивидуального плана каждым ребенком. С этой целью необходимо особое внимание обратить на систему внутришкольного мониторинга качества образования. В системе мониторинга очень удобно применять тематический контроль, разбивая каждый предмет на учебные модули и завершая их изучение зачетной или контрольной работой. Результаты зачетов и контрольных работ целесообразно фиксировать в зачетных книжках учащихся.

В процессе выбора и последующего его осуществления, в процессе прохождения своей образовательной траектории через урок, спецкурс или практикум, исследовательскую работу в лабораториях у детей начинают формироваться такие качества как ответственность за свой выбор, самоконтроль, самооценка.

Второй составляющей основного этапа является психологическое сопровождение, в котором основное внимание уделяется тренинговой работе – тренингам саморегуляции, тренингам общения. Это связано с попаданием учащегося в новую социальную ситуацию, в которой он лишается поддержки постоянной привычной социальной группы – класса, вследствие чего, как показывают исследования, наблюдается рост тревожности. С другой стороны, учащийся оказывается в новом социальном окружении, у него нет «шлейфа» предыдущей оценки со стороны учителей или одноклассников, и он получает уникальную возможность начать заново. Как свидетельствует десятилетний опыт работы по индивидуальным планам в гимназии № 1530 г. Москвы, для многих учащихся попадание в новое социальное окружение становится своеобразным толчком в изменении отношения к учебе.

Необходимой представляется диагностика утомляемости для изучения соотношения адекватности выбора нагрузок и физических возможностей подростка. С этой целью можно рекомендовать методику Т.А. Мешковой, разработанную в Московском психолого-педагогическом университете на факультете специальной психологии. Постоянно идущий психологический мониторинг показывает картину психологической обстановки обучения в режиме индивидуальных учебных планов.

Содержанием **четвертого аналитического этапа** являются сбор и анализ информации, оценка эффективности и качества работы в режиме индивидуальных учебных планов, когда на материале проведенных в течение года диагностических мероприятий анализируются основ-

ные итоги работы, происходит корректировка процесса организации работы по индивидуальным планам и планирование работы на следующий год.

На заседаниях педсовета, научно-методических объединений, родительских собраниях, собраниях учащихся следует обсудить результаты работы в режиме индивидуальных учебных планов. С учетом выводов проблемного анализа и результатов обсуждений проводится коррекция процесса организации работы по индивидуальным планам и планируется работа на следующий год.

На этом - заключительном - этапе проводится исследование по изучению удовлетворенности учащихся сделанным выбором, отношение к ИУП со стороны учащихся, их родителей, педагогов, исследуя степень психологического комфорта в группах, степень удовлетворенности индивидуальным расписанием, соответствие индивидуального плана дальнейшей образовательной траектории. Результатом этого этапа являются аналитические материалы и планы работы на следующий год.

Контрольно-регулирующий компонент модели обучения по индивидуальным планам содержит критерии оценки результативности этой работы в школе. Критерием эффективности «предложения» школы может служить степень удовлетворенности учащихся и их родителей предложением выбора со стороны школы, который определяется в ходе анкетирования (высокий – от 80%, средний - 50-80%, низкий – менее 50%), а также объективный показатель степени дифференциации учебного плана. Степень дифференциации учебного плана определяется как отношение предлагаемых курсов обязательной части плана к числу обязательных предметов и отношение количества курсов по выбору к общему числу предлагаемых курсов.

Так, если из 18 обязательных предметов дифференциация по уровням предлагается на шести, то уровень дифференциации составляет 34%, а если как

в приведенном приложении плане гимназии № 1530 - на 12-ти, то уровень дифференциации составляет уже 67%. Отношение количества курсов по выбору к общему числу изучаемых предметов в предложенном учебном плане гимназии (22/40) составляет 55%.

Готовность учащихся к осуществлению выбора и составлению своих индивидуальных учебных планов также можно оценить с объективной и субъективной стороны. Объективным показателем может стать осознанность выбора - процент учащихся, изменивших свой учебный план в течение первого года обучения. В гимназии № 1530 в 2002 году этот показатель составлял 25%, в 2005 году - 22%, в 2010 году - 15%, в 2012 году - 10%. Удовлетворенность своим индивидуальным планом, стремление изменить свой план, оцененные в результате анкетирования учащихся, могут служить субъективным показателем результативности этого этапа.

И, наконец, критерием сформированности индивидуальных планов могут служить: соблюдение норм предельно допустимой нагрузки в индивидуальных планах, а также уровень дифференциации индивидуальных планов. Уровень дифференциации индивидуальных планов - отношение числа различных учебных планов к общему количеству учащихся, обучающихся по индивидуальным учебным планам. В 2012 году в гимназии № 1530 в 10-х классах этот показатель составляет 85 %, в 11 классах 100%. Субъективным критерием является степень удовлетворенности своим планом, а также субъективное ощущение степени нагрузки (высокая, средняя, низкая), выявляемые в ходе анкетирования.

На организационном этапе критериями эффективности являются соответствие учебного плана школы нормативным требованиям, соответствие квалификации назначенных учителей задач преподаваемых курсов, степень удовлетворения запросов учащихся по выбору учебных групп и учителей. Анализ инди-

видуального расписания позволяет выявить его соответствие САНПиНам, а также степень удовлетворенности расписанием занятий со стороны учащихся и родителей (анкетирование).

Критерием эффективности основного этапа является уровень успеваемости и качества в условиях индивидуального плана, а также *устойчивость интересов* учащихся - соответствие индивидуального плана выбранной траектории дальнейшего образования. Выявляемые в ходе психологических исследований степень утомляемости, степень тревожности, а также степень психологического комфорта могут субъективными показателями продуктивности основного этапа.

Для того чтобы оценить эффективность заключительного этапа работы по индивидуальным планам необходимо ответить на два вопроса: насколько всесторонне исследован процесс обучения по индивидуальным планам в ходе анализа этой работы и как учтены в плане работы замечания и предложения, высказанные в анкетах учащихся, их родителей, учителей.

Оценочно-результативный компонент модели представляет собой анализ результатов обучения в соответствии с разработанными критериями.

Индивидуальный учебный план является логическим развитием тех педагогических приемов и технологий, которые обеспечивают качественный и индивидуально ориентированный процесс образования, и, будучи инновационным методологическим инструментом организации школьного образования, позволяет педагогическим коллективам, а равно и каждому педагогу, более осознанно и системно решать профессиональные задачи.

Литература

1. Абульханова- лавская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980. - 335 с.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогиче-

- ских исследований. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
 4. Кирсанов А.А. Психологические основы индивидуализации учебной деятельности школьников (ред.). – Казань: КГПИ, 1980. – 105 с.
 5. Перминова Л.М., Селивёрстова Е.Н. Дидактика на рубеже эпох (XX-XXI вв.): курс лекций для системы высшего и постдипломного педагогического образования. – Владимир: ВГГУ, 2010. – 428 с.
 6. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие: Опыт программно-целевого управления. – М.: Новая школа, 1996. – 317 с.
 7. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников (на основе анализа их самостоятельной деятельности). – М.: Педагогика, 1975. – 184 с.
 8. Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся. – М., 2004.
 9. Тряпицына А. П. Инновационные процессы в образовании. – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 1997. – 258 с.
 10. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.
 11. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. - № 5. – С. 28-37.

УЧЕБНЫЙ ПЛАН
ГБОУ Гимназии № 1530 "Школа Ломоносова"
на 2012-2013 учебный год.

Здание по адресу: 107014, Москва, ул. Егерская, 4
10 классы (3 класса 80 человек) **11 классы (4 класса 92 человека)**

<i>Предметы</i>	<i>Недельная нагрузка</i>	<i>К-во групп</i>	<i>Всего часов</i>	<i>Недельная нагрузка</i>	<i>К-во групп</i>	<i>Всего часов</i>
Русский язык ПУ	2	2	4	4	2	8
Русский язык БУ	1	2	2	3	3	9
Литература ПУ	5	1	5	7	1	7
Литература БУ	4	3	12	4	4	16
Иностранный язык ПУ	5	3	15	7	4	28
Иностранный язык БУ	4	5	20	4	4	16
Математика УУ	7	1	7	9	1	9
Математика БУ	5	3	15	5	4	20
Физика ПУ	4	1	4	6	1	6
Физика РУ	4	1	4	4	1	4
Физика БУ	2	2	4	2	3	6
Химия ПУ	4	1	4	4	1	4
Химия ПУ						
Химия БУ	3	3	9			
Экология Москвы и устойчивое развитие	1	4	4			
Биология ПУ	4	1	4	4	1	4
Биология ПУ						
Биология БУ	2	3	6			
История ПУ	4	1	4	6	1	6
История ГУ	3	2	6	3	3	9
История БУ	3	1	3	2	1	2
География БУ	2	4	8			
Обществознание ПУ	3	2	6	5	2	10
Обществознание БУ				2	2	4
Экономика ПУ	2	1	2	2	1	2
Экономика БУ	1	3	3			0
Право ПУ	2	1	2	2	1	2
Право БУ	1	3	3			0
Философия				1	4	4
Информатика ПУ	3	1	3	5	1	5
Информатика БУ	1	6	6	1	7	8
ОБЖ	1	4	4	1	5	5
Физкультура	3	5	15	3	5	15
Обязательная недельная нагрузка в академических часах	34	91		29	99	
ВСЕГО:			184			209
Остаток школьного компонента	12*4=48		36	17*4=68		66
Курсы по выбору:			27			41

Иностранный язык 2	2	3	6	2	3	6
Логика	1	1	1	1	1	1
История религий	1	1	1			
Дополнительные главы по биологии	2	1	2	2	1	2
Дополнительные главы по химии	2	1	2	2	1	2
Решений трудных задач по химии	1	1	1	1	1	1
Химический практикум	1	2	2	1	2	2
Биологический практикум	1	1	1	1	1	1
Зарубежная литература	1	1	1	1	1	1
Основы психологии	1	1	1	1	1	1
Математический практикум	1	1	1	1	2	2
Страницы всемирной истории	1	1	1			
Неизвестные страницы Великой Отечественной войны				1	1	1
Подготовка к ЕГЭ русский язык				1	4	4
Подготовка к ЕГЭ математика				1	4	4
Подготовка к ЕГЭ физика				1	1	1
Решение трудных задач по математике	1	1	1			0
Астрономия				1	4	4
Искусство и МХК	1	4	4	1	4	4
История искусств	2	1	2	2	1	2
Страноведение				1	2	2
Подготовка к олимпиаде по МХК				1	1	1
Деление на группы			9			25
География			2			
Обществознание			6			6
физика						6
Химия						4
Биология						4
Экология Москвы и устойчивое развитие			1			
ОБЖ						1
Экономика						2
Право						2

Максимально допустимая недельная нагрузка в академических часах при 6-дневной неделе		37		37		
Затраты времени на выполнение домашних заданий (в астрономических часах) не более		3,5		3,5		
Индивидуальные консультации			24			24
ИТОГО:			235			274
Основное финансирование	46*3= 138		138	46*4= 184		184
Дополнительное финансирование						
Деление на группы:			73			66
Русский язык			3			5
Литература			5			7
Иностранный язык			24			28
Математика			7			9
Физика			6			
Химия			4			
Биология			4			
История			4			5
Обществознание						
Экономика			2			
Право			2			
Информатика			6			9
Физкультура			6			3
Целевое финансирование						
Индивидуальные консультации		24		24		
ИТОГО К ФИНАНСИРОВАНИЮ:		235		274		

Приложение № 1.

E.V. Sterlyagova

INDIVIDUAL STUDY PLAN: LEANING MODEL

The Leaning Model based on Individual Study Plan is described in this article considering activity approach. The Model consists of five elements: Necessity & Motivation, Content, Activity, Control & Adjustment and Result Valuation. The article's content can be useful to school teachers, who are implementing the leaning technology based on individual study plan or proceeding to the new State Education Standards for senior pupils.

Key words: *Leaning content, innovation, personalization, individual study plan, model, integration, management.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372

А.А. Жаркова

МЕТОДОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается новый методологический подход к развитию личности в условиях деятельности учреждений культуры, где рекреация становится изначально основанием для дальнейшего построения воспитательного процесса. Развитие творческих способностей личности в условиях деятельности учреждений культуры обеспечивается целями развития «идеальной» личности средствами культуры и педагогики.

Ключевые слова: *методологический подход, деятельность учреждений культуры, рекреационная деятельность, структура личности, условия развития личности, результаты эксперимента.*

На наш взгляд, развитие личности в учреждениях культуры предполагает преобразование личности в более сложное состояние, конституирующую свои собственные элементы. Сложные процедуры конструирования личности включают разные типы соподчинения, иерархии элементов. Прежде чем приступить к формальному построению самого элементарного фрагмента методологического подхода необходимо указать реальные образования, репрезентирующие по крайней мере исходные идеальные параметры личности.

Поэтому возникает необходимость учитывать в жизнедеятельности личности возможность восстановления утраченных сил, сохранения работоспособности организма в целом или его функциональных систем в частности. Отсюда возникает но-

вое понятие «отдых» как логическая составляющая жизнедеятельности, которая связана с понятием «усталость», утомление. Это актуально потому, что трудовая деятельность, которая приводит к утомлению, усталости, и соответственно, обуславливает необходимость восстановления работоспособности организма (рекреации), в деятельности учреждений культуры реализуется в функции рекреации с соответствующим набором форм и методов.

Вместе с тем, понимание отдыха как компенсаторной деятельности не означает их тождественность в социально-культурном аспекте. В психофизическом смысле, приходим к выводу, что рекреация будет тождественна отдыху.

Досуговеды Запада и особенно США придают функции рекреации перво-

степенное, а порой целеполагающее значение. Для отечественной школы досуговедения рекреационная функция может быть лишь началом длительной, объемной и глубокой по содержанию и смыслу деятельности учреждений культуры в развитии личности.

Отправным пониманием рекреации в его исходном значении является воссоздание, восстановление организма человека после трудовой деятельности. Если понятие «отдых» определять через противопоставление «усталости», то рекреация не является логической противоположностью усталости. Иначе говоря, отдых не тождественен «воссозданию», хотя может быть одним из способов «воссоздания».

Нарушение личностью здорового образа жизни в условиях досуга создают много проблем со здоровьем в любом возрасте, снижает эффективность умственной деятельности, двигательной активности. Однако дефицит двигательной активности не есть перенагрузка – это недогрузка на функциональные системы личности, которая ведет к ухудшению их функционирования. В данном случае рекреация в деятельности учреждений культуры есть компенсация не только по отношению к перегрузкам, а и к недогрузкам. Это представляется важным моментом, который упускается при сведении рекреации к отдыху, а именно то, что рекреация есть компенсацией по отношению не только к перенагрузкам, а и к недогрузкам.

С точки зрения методологических подходов к развитию личности в социально-культурной деятельности рекреация рассматривается как синоним диады «отдых - работа», которая преобразуется в диаду «реакция - работа». Значит, рекреация - досуг, - то следует диада «работа - досуг», если под досугом понимать свободное время, то следует диада «рабочее время - свободное время» и т.д.

Понятие «активного отдыха», о котором хорошо известно как о хорошем средстве рекреации, как правило, подразумевают двигательные его формы (туризм, плавание, футбол и т.д.) в отличие

от чтения, просмотре телевизора, игры в шахматы и т.д. Размышляя о рекреации как компенсации по отношению к недогрузкам, имеются ввиду не только физические, но также и умственные, эмоциональные и даже культурные недогрузки.

Отсюда, рекреация так органично соотносится с проблемами психологии, и педагогики. Помочь личности добиться успеха в жизни, сохранить его здоровье, которое, по определению Всемирной организации здравоохранения, есть не только отсутствие болезней, но и состояние культурного и духовного благополучия. В условиях деятельности учреждений культуры в контексте становления личности, «здоровой во всех отношениях», наделяется специфическими функциями: адаптивной, социализации, творческой, познавательной, воспитательной, коммуникативной. Еще создатель педоценитрической теории и методики обучения Дж. Дьюи определил кредо новой педагогики к воспитанию личности, умеющей «приспосабливаться к различным ситуациям» в условиях «свободного предпринимательства». Поэтому личности необходимо «научиться пользоваться свободой, максимально развивать в себе независимость и инициативу, творческие навыки, воспитать стремление к самообучению и самосовершенствованию» [1].

На этом основании при нормальном функционировании учреждений культуры личности, выходит на уровень генетического восприятия культуры и педагогики, где этот процесс определяется исторически сформировавшимся социально-культурным комплексом учреждения культуры.

Индивидуальные возможности работоспособности организма личности в условиях деятельности учреждений культуры оптимальными становятся когда определяются гибкой системой включающей творческую составляющую, ибо одна и та же деятельность может рассматриваться и с точки зрения творческой, или репродуктивной деятельности. Деятельность учреждений культуры может быть

связана вместе с тем как с аудиторией где часть людей находятся с умственными перенагрузками, так и физическими недозагружками. Это еще раз подтверждает высказанный выше тезис о соотношенности рекреации с различными видами деятельности личности в условиях учреждений культуры и определяет необходимость комплексного учета всех факторов, связанных с активизацией одних и «отдыхом» других функциональных систем организма.

Поэтому особую значимость приобретает содержание деятельности учреждений культуры способной раскрыть творческий потенциал личности. Развитие творческих способностей личности в условиях деятельности учреждений культуры обеспечивается целями развития, «идеальной» личности средствами культуры и педагогики.

На основании сказанного можно сделать вывод о том, что деятельность учреждений культуры способствует как воссозданию личности в психическом плане (интеллектуальном, эмоциональном), культурном, педагогическом и физическом аспектах заключается в регулировании между отчуждением и обретением себя, само- и инореализацией, социальным и личным, утомлением и отдыхом и т.д. Поэтому в педагогике с позиций методолога ориентированного подхода рекреация в современных условиях может стать и объектом и предметом целостного развития личности. Поэтому в развитии личности в условиях деятельности учреждений культуры следует учитывать возможности её выхода из стрессовых состояний, вызванного нарушением естественного ритма жизни в современном урбанизированном и техногенном обществе, которое распространяется на работу, обучение, быт. Практически первым в педагогике проблему единства человека и природы выделил Я.А. Коменский, считавший, что природное в человеке обладает самодеятельной и самодвижущей силой. Поэтому он в качестве основной закономерности воспитания обосновал

идею самостоятельности воспитанника в осмыслении и деятельностном освоении мира [2]. При этом надо учитывать, что здоровье человека во многом зависит от политического, экономического, социального, культурного состояния общества. Появилась новая отрасль знания рекреология, которая в отличие от терапии, направлена на создание благоприятных в физическом, социальном, культурном и т.д. режимов жизнедеятельности, определяют самочувствие и трудоспособность личности. Но цементирующим началом всех действий в различных областях данное обстоятельство имеет существенное значение в деятельности учреждений культуры при разработке и внедрении методологических подходов к развитию личности в контексте интеграции развивающей, воспитательной, образовательной, развлекательной и собственно рекреационной функцией. Проблема состоит в том, что методологических подходов остается до сих пор делом исключительно в области деятельности учреждений культуры, которые не обладают достаточными пространственно-временными возможностями для всесторонней реализации функций в педагогическом и физиологическом аспектах. Поэтому идея об интеграции и реализации развивающего, воспитательного, развлекательного, рекреационного потенциалов деятельности учреждений культуры является формирование социально-культурной среды как поле интеллектуально-эмоционального взаимодействия субъектов (специалистов и актива) и объекты (аудитории конкретной программы, или занятий в коллективах художественной самодеятельности, клубов по интересам, или любительских объединений).

Но весь этот процесс пронизывает познавательный смысл. «Познавательный смысл является наиболее продуктивным для действия, оно выполняется из внешних подкреплений, потому что интересно само по себе, с в нем ребенок реализует свои замыслы. Но этот смысл сохраняется только до тех пор, пока познается, пробу-

ется действие, познавательный смысл перестает существовать» [3].

Для этого необходима специальная подготовка специалистов учреждений культуры к сотрудничеству, нахождению «единого языка», со свойств постоянной и переменной аудитории для плодотворного сотрудничества с медико-психологическими службами (на базе школ, спортивно-оздоровительных, туристических и других учреждений) с целью овладеть соответствующими знаниями и умениями.

Особого внимания требует и такое понятие, как физическая рекреация, которая понимается как формы двигательной активности, направленная на восстановление сил, израсходованных в процессе профессиональной деятельности [4]. В научной литературе физической рекреации как самостоятельному предмету научного анализа, посвящено много научных трудов. В институтах физической культуры физическая рекреация изучается системно, не только в медицинском и психологическом аспектах, но и как фактор восстановления физических сил личности. Песталоцци И.Г. рассматривая обучение и воспитание в их единстве, считая важнейшей педагогической задачей приведения в движение присущее природным силам человека стремление к деятельности, для чего разработал систему расположенных в определенной последовательности учреждений [5].

Всё это даёт возможность глубже постичь и в дальнейшем осмыслить связь творчества и самореализации в развитии личности. Речь идет не просто о компенсации личностью в условиях учреждения культуры физическими, психической, интеллектуальной сферах, а в культурной, духовной, экзистенциальной деятельности, связанных с реализацией своих способностей, стремлений, потребностей в самовыявлении, а проявлении своих существенных сил, самосовершенствовании, творческом развитии.

Отсюда, ведущим основанием развития личности в условиях учреждения

культуры является общения, ибо оно всегда было основой в профессиональной деятельности и в досуговой деятельности.

Именно в условиях деятельности учреждений культуры обнаруживается истинный облик личности, ее сущность. Здесь в гораздо большей степени, нежели профессиональной деятельности осуществляется влияние на иерархию ценностей субъекта, его отношение к вопросу о смысле жизни, цели человеческого существования. Следовательно, целеполагания в деятельности учреждения культуры во многом предопределяется способностью специалистов к антиципации, т.е. к предвидению появления результата еще до того, как будет реально осуществлено, то что задумано.

Анализируя совпадения и различия в выборе досуговых занятий, мы обнаружили, что преобладающее число совпадений относится к занятиям, связанным либо косвенно, либо непосредственно с основной деятельностью самодеятельного коллектива 68% опрошенных. Так, посещение театров и чтение литературы для пожилых людей являются наиболее распространенными видами досуговых увлечений 17% опрошенных. А менее распространенными оказались занятия для молодежи, наиболее удаленные от групповых интересов и задач, например, туристические поездки 10%, занятия физкультурой и спортом 5%. Данные виды занятий как в начале, так и в конце экспериментальной работы подтвердили первое впечатление исследователя об их структуре.

Анализ проведенной экспериментальной работы с целью выяснения насколько сильным будет влияние межличностного общения на развитие личности в условиях коллективной деятельности учреждений культуры. Это зависит от двух основных факторов: уровня сплоченности участников художественной самодеятельности, клубов по интересам и характера ориентации участников на культурные ценности руководителя. Поэтому перед руководителями коллективов художественной самодеятельности всегда

должна быть задача поиска и предоставления участникам именно той информации, которая в той или иной ситуации будет не только актуальной, полезной, но и легко усваиваемой, соответствующей их подготовленности. Многое зависит и от того, как руководитель передает эту информацию, как расставляет оценочные акценты и на что ориентирует в организации самостоятельной работы. Кроме того, руководителю всегда следует учитывать атмосферу, настроение, эмоциональное состояние и индивидуальные психологические особенности участников самодеятельного коллектива.

Ценнейшим материалом по проблеме воспитания в коллективе содержится в трудах выдающегося отечественного педагога А.С. Макаренко, считающего определяющим фактором развития, воспитания и формирования личности школьника является система воспитания в коллективе и через коллектив.

Следовательно, межличностное общение внутри самодеятельного художественного коллектива выступает одним из основных культурно-ориентирующих факторов. Выдающийся отечественный педагог С.Т. Шацкий неоднократно подчеркивал, что «воспитание личности должно быть воспитанием его самодеятельности и в этом стремлении не нужно останавливаться на полдороги» [6]. Прежде всего, самодеятельный коллектив становится основным организатором культурной деятельности личности, поскольку наибольший объем в досуге участника принадлежит домашней подготовке к репетициям, самим репетициям и мелкогрупповым занятиям, выступлениям и различным совместным культурным.

При опросе участников экспериментальной и контрольной групп, активного интереса к языку, стремления добиться грамотной речи культурного человека не выявлено. На занятиях часто использовались отрывки из литературных, произведений русских классиков (М.В. Гоголя, А.П. Чехова, Л. Леонова, Л.Н. Толстого, М. Шолохова, С. Михалкова и

др.). У таких великих мастеров слова процесс общения героев всегда содержателен. Герои их произведений обладают способностью воспринимать от партнера по общению самый тонкий, малейший посыл, в чем бы он ни выразался - в улыбке или взгляде, движении руки, и практически невозможно найти такую ситуацию, в которой бы человек бездействовал, общаясь с другим человеком. Поэтому, увидев глубину проникновения в человеческие взаимоотношения у классиков отечественной литературы, постигнув, насколько разнообразны эти взаимоотношения, участники коллективов художественной самодеятельности, клубов по интересам и любительских объединений стали на 38% больше проявлять желание к коллективному творчеству.

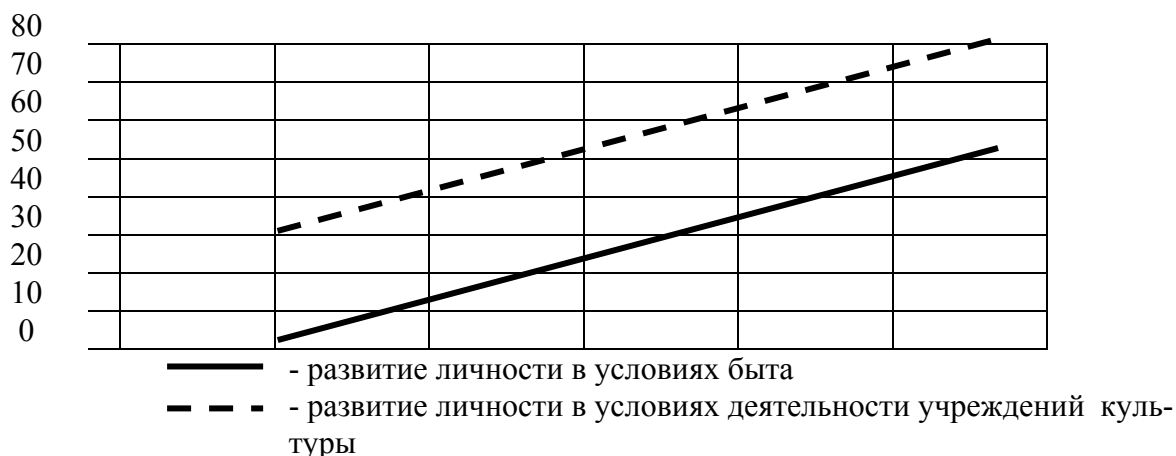
Такая работа привела к заметному повышению культуры общения членов экспериментальной группы (оценка экспертов повысилась от 3,9 до 4,7 баллов). Анализируя записи, полученные в ходе наблюдения за участниками до и после занятий, автор статьи обнаружил значительные изменения в выборе и организации участниками языковых средств, в выборе способов выражения ритуальных приветствий, прощаний и слов для выражения сильных эмоций. А главное все это позволило зафиксировать тягу всех участников экспериментальной группы к коллективному образу жизни.

Чтобы осуществить сравнительный анализ процесса развития личности в условиях быта и в условиях деятельности учреждений культуры. Автор статьи провел опросы посетителей массовых и групповых культурно-досуговых программ и участников художественной самодеятельности, любительских объединений или клубов по интересам и населения по месту жительства.

Сравнительный анализ развития личности в учреждениях культуры с развитием личности в условиях быта с начала эксперимента до его завершения можно отразить следующим образом (график 1).

График 1

Динамика изменения высокого уровня развития личности в процессе эксперимента в учреждениях культуры г. Москвы и развития личности в условиях быта



Математическая обработка исследования позволяет сделать вывод о том, что проведенная экспериментальная работа по развитию личности в условиях деятельности учреждений культуры обеспечила положительную динамику развития всех качеств личности, отражающих прямую зависимость от профессиональной компетентности специалистов учреждений культуры и созданных ими оптимальных социально-культурных условий развития личности.

Результаты эксперимента показали, что чем выше показатель по шкале «компетентность» у специалистов учреждений культуры, тем увереннее себя чувствуют члены данной группы в условиях комплексной оценки развития личности. Это

свидетельствует о наличии выраженной контрсуггестии, в условиях нового перцептивно-коммуникативного процесса.

Вместе с тем следует позитивно относиться к деятельности учреждений культуры, где были другие возможности, другие личности. Отвечая на вопрос о том, насколько они хотели, чтобы членами их коллектива были другие люди, которые делают их культурную среду интереснее и насыщеннее, 57% ответили, что их устраивает своя сфера, свои люди, и им вместе хорошо.

Подведение итогов экспериментальной работы выявило следующие результаты (таблица 1)

:

Таблица 1

Формируемое качество	Уровни развития	КГ (%)	ЭГ (%)
Профессиональная компетентность специалистов учреждений культуры	Высокий	18,3	21,4
	Средний	50,0	60,0
	Низкий	31,7	18,6
Уровни деятельности учреждений культуры	Высокий	30,3	32,8
	Средний	51,2	48,8
	Низкий	18,5	18,4
Уровни развития личности	Высокий	33,5	34,8
	Средний	48,0	52,2
	Низкий	18,5	13,0

Таким образом, развитие личности в постоянно действующем коллективе учреждения культуры имеет положительную динамику, позволяет ей не только заниматься творческой деятельностью, но и участвовать в широкой общественной деятельности, воспитывать толерантность личности социально-культурной деятельности, отношение её к реформам происходящим в нашей стране.

Проведенный эксперимент позволил оценить истинный смысл развития личности; обеспечил самовыражение своих возможностей в художественной деятельности, личном творчестве по созданию новых, оригинальных вариантов приобщения населения к культуре; проявить свободу, альтернативу и выбор варианта взаимодействия и диалогического общения в социуме и учреждениях культуры.

Обеспечение вариативности и многообразия содержания деятельности учреждений культуры позволили активизировать педагогические потенциалы местных, локальных, народных и национально-региональных традиций, что обеспечило бы обогащение личности культурным опытом, расширением области культурных знаний, умений и навыков, позволяющих осознанно проектировать саморазвитие личности.

Литература

1. Рыбин В.А. Нравственно-гуманистическая педагогика Нового времени. М.: Университетская книга; Логос, 2006. – 392 с.
2. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1987, - С. 8. – 89с.
3. Соколова Т.Д., Тарасова И.П. Электрическое исследование зоны ближайшего развития: операционально-техническая и мотивационная составляющие действия // Культурно-историческая психология. 2009, №1, – С. 30.
4. Евстафьев Б.В. Анализ основных понятий в теории физической культуры. -

Л.: ВИФК. - 118 с.; Калинин Л.А., Матов В.В. Физкультурно-рекреационная стратегия развития современного общества // Теор. и практ. физ. культ. 1990. №1. - С.8-11.; Китаев-Смык Л.А. Проблемы интеграции психологии и медицины // Психол. журн. 1988. Т.9, №5. - С.85-96; Орлов А.С. Концепция социологии рекреации // Социол. исслед. 1990, №9. - С.102-106. – 102с.

5. Каменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М., Педагогика, 1987. – 125с..

6. Малинник Г.А., Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. – М.: Прометей, 1993. – С. 11. – 56с.

A.A. Zharkova

METHODOLOGY AND PEDAGOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE INSTITUTIONS OF CULTURE

In article the new methodological approach to development of the person in the conditions of activity of culture establishments where a recreation it becomes primary the basis for the further construction of educational process is considered. Development of creative abilities of the person in the conditions of activity of culture establishments is provided with the purposes of development, "the ideal" person culture and pedagogics means.

Key words: the methodological approach, activity of culture establishments, recreational activity, structure of the person, conditions of development of the person, results of experiment.

УДК 372.8

A.B. Подстрахова

ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Статья посвящена теоретическим и прикладным аспектам формирования исследовательской культуры студентов средствами языковых дисциплин на начальном этапе обучения в вузе. Уровень владения родным и иностранными языками рассматривается как основное условие успешной научно-исследовательской работы студентов под руководством преподавателя.

Ключевые слова: культура, образование, научно-исследовательская деятельность, самостоятельная работа, языковая компетенция, преподавание русского и иностранных языков.

Отношения между учителем и учениками должны строиться иначе, чем прежде. Не только первый существует для второго. Оба существуют для науки... преподаватель уже не учитель, а студент уже больше не ученик, так как студент самостоятельно ведет исследования, а профессор руководит ими

В. Гумбольдт

Эпиграфом к данной статье взяты слова, которые В. фон Гумбольдт сказал более 200 лет тому назад при основании Берлинского университета. Они звучат не менее актуально, чем в 1810 году, и отражают, по нашему мнению, суть университетского образования.

Еще в конце прошлого века во многих международных документах прогнозировалось, что развитие высшего образования в XXI веке будет идти по пути гуманитаризации, т.е. подготовки специалистов с высокой гуманитарной культурой. Это значит, что высшее образование готовит специалистов, обладающих:

- умениями гибкой адаптации в меняющихся жизненных условиях и переноса

полученных знаний и навыков в новую профессиональную ситуацию;

- социально-ответственным поведением, активной гражданской позицией;

- самостоятельным рефлексивным мышлением;

- навыками умелой работы с информационными потоками;

- адекватным коммуникативным взаимодействием в различных социальных группах;

- потребностью к самообразованию и повышению культурного уровня.

Эти прогнозы, как показывает первое десятилетие нового века, полностью оправдались. Правда, следует уточнить, что, скорее, подтвердилась объек-

тивная необходимость таких целевых установок, а не реальные результаты высшего образования в отдельных странах, например, в России.

Исследования в области философии, педагогики, психологии, социологии показывают наличие столь существенных внутренних связей между культурой, наукой и системой образования, что их изучение стало предметом интенсивных разработок последнего десятилетия. Для России эти связи наполняются особым смыслом, поскольку, как считает В. А. Садовничий, ректор МГУ им. М. В. Ломоносова и президент Российского Союза ректоров, «исторически сложилось так, что система образования в России – стержень ее государственности. Самые значительные успехи страны, ее научно-технологические прорывы и социальные завоевания связаны с уровнем развития образования и науки» [2].

Культура, как социально значимый опыт жизнедеятельности людей, закрепляется в системе языка, в структурах и образах мышления, различного рода приемах и способах действий, нормах поведения, наконец, в различного вида созданных человеком материальных вещах (орудиях, сооружениях и т.п.) [3: 12]. Из этого логично следует что образование – это «процесс приобщения человека к культуре, важнейшая форма трансляции культуры, социокультурная система, обеспечивающая одновременно культурную преемственность и развитие человеческой индивидуальности» [4, с. 312].

Одним из показателей процесса модернизации высшего образования является замена экстенсивного пути развития образования на интенсивный. При *экстенсивном* пути развитие образования понимается преимущественно как увеличение количества преподаваемых предметов, учебной нагрузки, сроков обучения, что, в конечном счете, должно приводить к повышению объемов знаний студентов. Переход к *интенсивному* пути требует становления принципиально новых технологий, основанных на научном мышле-

нии. Сегодня признается, что существует четыре основных типа мыслительной деятельности: исследование, проектирование, конструирование и управление. Методологически исследование является основой для дальнейшего проектирования или конструирования, которые направлены на преобразование окружающей действительности. Исследование, как инструмент освоения действительности, в ближайшее время способно занять в образовании центральную роль, став главным аспектом обучения и воспитания, поскольку универсальные умения и навыки исследовательского поведения требуются от современного человека в самых разных сферах жизни [5, с. 15-18].

Исследовательская культура – это совокупность качеств личности, выражающихся в объективных знаниях об исследовательской деятельности, современных методологических подходах, принципах и методах исследований. Она становится не только важнейшим показателем базовой культуры личности, но и показателем уровня готовности к профессиональной деятельности [6, с. 10].

В настоящее время в данной области сделано немало [5; 6; 7; 9; 10; 11]. Так, определены педагогические условия для формирования исследовательской культуры студентов, основные из которых следующие:

- изменение мотивационной сферы студентов и стимулирование исследовательской деятельности;
- создание развивающей исследовательской среды вуза;
- использование методов и средств активного обучения, направленных на развитие познавательной самостоятельности студентов.

Культурно-образовательное пространство современного вуза должно быть средой профессионального и личностного развития студентов, где обеспечена интеграция учебного, воспитательного, научно-исследовательского процессов и созданы условия для свободного выбора студентами способов самообразования,

самореализации в культурно-образовательной среде, стимулирование потребности и способности к непрерывному образованию [7, с. 8]. Кроме того, определены критерии сформированности исследовательской культуры студентов вуза:

- когнитивный (методологические и мировоззренческие знания);
- мотивационно-ценностный (мотивированность исследовательской деятельности, ценностные отношения к исследовательской деятельности);
- эмоционально-оценочный, или рефлексивный (наличие объективной самооценки результатов своей и чужой исследовательской деятельности);
- технологический (сформированность исследовательских, прежде всего языковых, умений и навыков) [8, с. 9].

Важным является и то, что современная педагогика высшей школы признает, что формирование исследовательской культуры – процесс длительный, поэтапный, а навыки исследования не формируются стихийно.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, ориентированные на формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций безусловно подразумевают навыки исследовательской культуры и требуют рассматривать учебно- и научно-исследовательскую работу студентов как один из важных компонентов их самостоятельной работы под руководством преподавателя. Стандарты содержат указание на то, что все без исключения студенты, начиная с первого курса, должны быть активно вовлечены в исследовательскую деятельность вуза, т.е. исследовательская работа студентов (будь то учебно-исследовательская или научно-исследовательская) признается в качестве неперемного аспекта реализации обязательных образовательных программ при подготовке специалистов и бакалавров.

Какие же навыки исследовательской культуры можно было бы рассмат-

ривать как базовые и необходимые для специалистов любого профиля и направления подготовки? Анализ ФГОС ряда специальностей и направлений подготовки бакалавров, например, «Управление персоналом», «Юриспруденция» и «Правоохранительная деятельность», позволяет сгруппировать следующие исследовательские навыки:

- постановка целей учебной, научной или профессиональной деятельности и выбор путей их достижения;
- навыки работы с различными информационными ресурсами, применение основных методов, способов и средств получения, хранения, поиска, систематизации, обработки, оценки и передачи информации;
- умения логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;
- владение одним из иностранных языков на уровне, обеспечивающем эффективную профессиональную деятельность;
- осуществление делового общения, корректного отстаивания собственной точки зрения, ведение публичных выступлений и дискуссий, деловой переписки, обладание навыками устного и письменного общения в электронных средствах коммуникации.

Совершенно очевидно, что перечисленные навыки фактически являются проявлениями коммуникативной языковой компетенции на родном и иностранном языках.

Однако, учитывая современное состояние культуры в обществе, в частности его языковой культуры, возникают сомнения в возможности в полной мере реализовать поставленные вузам задачи. Сегодня обозначилась целая группа проблем, которые существенно сдерживают этот процесс.

По мнению авторитетных исследователей, в России происходит деформирование механизмов культурного развития, что приводит к возникновению феномена «понижающей селекции» (downshifting) – своего рода «воспитания со

знаком минус», когда при попустительстве государства средствами массовой информации в человеке формируются многие антигуманные, чисто потребительские черты. Деграция населения становится серьезным вызовом для развития страны. Алкогольные напитки употребляют более 80 % молодежи и почти 40 % школьников; доля курящих подростков за последние 15 лет утроилась; среди наркоманов (около 3 млн. человек) более 80 % – дети и молодежь. Средний возраст людей, впервые пробуящих наркотики, снизился с 17 до 14 лет (цитировано по [10, с. 32]). Проблема настолько серьезна, что 19 ноября 2012 г. Правительство Российской Федерации внесло в Госдуму законопроект о тестировании учащихся на употребление наркотических веществ. Как сказано в сопроводительных документах к законопроекту, раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ будет включать в себя социально-психологическое тестирование и проведение профилактических медицинских осмотров учащихся образовательных учреждений.

Известно, что социализация молодежи определяется семьей, системой образования, общественными и религиозными организациями, СМИ, компанией сверстников. Сейчас задача воспитания возложена фактически только на систему образования. И это в то время, когда в России обострились проблемы социального сиротства, насилия в отношении несовершеннолетних, в том числе семейного насилия. Ректоры и профессура вузов практически повсеместно с тревогой отмечают, что уровень общекультурной подготовки абитуриентов не позволяет готовить специалистов на прежнем уровне. Работодатели столь же повсеместно сетуют на недостаток квалифицированных кадров.

Данные социологических исследований фиксируют рост иждивенческих настроений молодежи, массовую потерю

мотивации к учебе, труду, саморазвитию. Приходится признать, что у молодежи формируется бессистемное, так называемое «клиповое» сознание, феномен человеческого сознания, возникший во второй половине XX века и связанный с формированием общества потребления. Новый образ человека ориентирован на развлечения, потребление, необременительный успех, легкость и случайность в получении материальных благ, доступность любой информации и возможность манипулирования ею без вдумчивой и критической оценки. Преподавателям вузов хорошо знакома ситуация, когда под видом «творческих проектов» при написании различного рода исследовательских работ наугад выхватываются и копируются цитаты, куски чужих сочинений или целые произведения, заботливо представляемые Интернет-сайтами бесплатно или по сходной цене, и затем выдаются за курсовые и дипломные работы. Декларируемая «положительная мотивация к учению», «готовность следовать индивидуальной образовательной траектории», реализовывать «личные познавательные интересы» в процессе обучения в вузе часто становятся не более чем, расхожими штампами.

Изучение готовности студентов к исследовательской деятельности в вузе и в дальнейшей профессиональной работе недавно было проведено в одной из областей Центральной России [6]. 90,2% опрошенных студентов считают, что исследовательские знания и опыт будут необходимы в дальнейшей профессиональной деятельности, однако только 14% опрошенных студентов оценили уровень своей готовности к ведению самостоятельной исследовательской работы в профессиональной деятельности как «оптимальный»; «ниже среднего» – 67,9% [6, с. 16].

Немаловажным показателем является уровень владения современным русским языком и грамотности молодежи. За последние 15 лет катастрофически упал интерес детей и молодежи к чтению, доля

регулярно читающих сократилась с 50 до 18 % [10: 35]. Итоги сдачи Единого государственного экзамена по русскому языку в 2012 году говорят о гораздо большем, чем об усредненном уровне владения современным русским языком. Не обсуждая формат ЕГЭ и объективность получаемых в ходе его сдачи результатов, необходимо обратить внимание на один очень важный момент. При среднем балле по русскому языку по стране в 61, 1 %, гораздо большее, чем в 2011 году, число выпускников школ получили низкие баллы в части «С» экзамена по русскому языку, а в таких регионах России, как Дагестан, Карачаево-Черкессия, Адыгея, Чеченская республика, от 16 до 30 % выпускников вообще не приступили в 2012 г. к написанию части «С» экзамена по русскому языку. Понятно, что далеко не все из таких выпускников решили продолжить образование в вузе, однако обращает на себя внимание и тот факт, что и по другим предметам, например, по отечественной истории и обществознанию доля выпускников, не сдававших часть «С», приблизительно такая же, а эти предметы являются профилирующими во многих гуманитарных, в том числе – юридических вузах. В этой части экзамена по русскому языку выпускники должны продемонстрировать творческие умения написать короткое (всего 150 слов) эссе на заданную тему или по прочитанному художественному тексту. Эссе должно содержать элементы личностной оценки выпускником позиции автора текста или исторического события/общественного явления. Показательно, что минимально допустимый балл по русскому языку в 2012 году был установлен на уровне 36 баллов. Это значит, что, готовясь к сдаче ЕГЭ по русскому языку, многие выпускники изначально не ставят перед собой задачи развивать умения письменной литературной речи, а школа, в свою очередь, на этом не настаивает. Главной в подготовке к ЕГЭ по русскому языку для большого числа старшеклассников становится задача достичь порогового уровня. Поэтому про-

блемы не только исследовательской культуры студентов, но и функциональной грамотности населения в целом становятся актуальными, как никогда прежде.

Языковые умения и навыки формируются медленно и поэтапно; они не только относятся к технологическим исследовательским и коммуникативным навыкам, но и убедительно свидетельствуют о степени развития категориального мышления, механизмов памяти, интеллектуальной и эмоциональной зрелости человека, его общекультурной осведомленности. К сожалению, стали типичными ситуации, когда на этапе обобщения результатов исследовательской деятельности – в реферате, статье, докладе, выпускной квалификационной работе, презентации, тезисах, устном публичном выступлении студенты демонстрируют порой беспомощность и вопиющую безграмотность.

Таким образом, налицо явное противоречие между требованиями федеральных государственных стандартов и реальным уровнем подготовки студентов, особенно на раннем этапе обучения в вузе. Приходится признавать, что ФГОС фактически ставят перед преподавателями гуманитарных, прежде всего языковых, дисциплин новые дополнительные задачи: формирование основ исследовательской культуры, без которых вряд ли возможно качественное освоение вузовской программы, особенно ведение самостоятельной исследовательской работы всеми студентами на старших этапах обучения. Указанные проблемы приобретают особую остроту в вузах ведомственной принадлежности, где набор студентов происходит по региональному принципу и где для значительной части студентов русский язык не является родным. При этом анализ результатов успеваемости первокурсников показывает полную корреляцию между уровнями подготовки по русскому и иностранным языкам.

Как известно, языковые дисциплины, преподаваемые с позиций коммуника-

тивно-ориентированного и профессионально-направленного подходов, традиционно формируют у студентов навыки и умения во всех видах речевой деятельности. Именно на уроках русского и иностранного языков студенты учатся различным видам чтения, сопоставительного анализа фактического материала, аннотирования и реферирования учебной и научной литературы, презентации результатов исследовательской работы на русском и иностранном языках, публичных выступлений и дискуссий, корректного отстаивания собственной точки зрения по спорным проблемам и т.д. Однако сегодня требуются значительные дополнительные усилия по устранению пробелов довузовского языкового образования. Одной из новых форм такой работы, предложенной кафедрой профессиональной подготовки ВЮИ ФСИН России в 2012 году, являются дополнительные курсы русского языка, которые в обязательном порядке осваивает часть студентов-первокурсников. Объем курса – 64 часа (32 часа – аудиторные занятия, 32 часа – самостоятельная работа); его продолжительность – 1 семестр. Цель курса – дать курсантам с низким уровнем владения русским языком дополнительную языковую подготовку, чтобы облегчить социальную и академическую адаптацию к условиям обучения в вузе.

Целесообразность такого курса продиктована еще и необходимостью снять часть психологических и языковых трудностей, неизбежно возникающих для большинства студентов: в соответствии с новыми образовательными стандартами, уже на первом курсе первокурсники изучают профессионально ориентированные дисциплины – «Русский язык в сфере юриспруденции», «Русский язык в деловой документации», «Иностранный язык в юриспруденции». Однако, даже общее представление о будущей профессиональной деятельности и, в частности, о ее языковой специфике на первом курсе еще не может быть полностью сформированным.

Отбор на дополнительный курс русского языка проводится по результатам тестирования всех первокурсников. В процессе выполнения письменных заданий устанавливается:

- уровень орфографической грамотности (на примере общенаучной и профессиональной лексики);
- умение письменно фиксировать текст официально-делового стиля в соответствии с нормами языка;
- умение написать эссе на тему, связанную с будущей профессиональной подготовкой.

В 2012 году такое тестирование прошли 240 человек; в результате для дополнительных занятий было отобрано две группы курсантов, численностью по 20 человек каждая. Первый опыт преподавания дополнительного курса русского языка позволяет сделать следующие наблюдения:

1. Имеются существенные расхождения между результатами ЕГЭ и реальными умениями первокурсников письменно выражать собственные мысли на заданную тему;
2. Более 60% работ характеризуется бедностью словарного запаса, значительным количеством смысловых, орфографических и пунктуационных ошибок;
3. Более 30% испытуемых показали неумение быстро, грамотно и без смысловых искажений записывать текст общеюридического документа, не содержащего какой-либо узко профессиональной терминологии.

Результаты анонимного анкетирования курсантов о целесообразности такого курса показывают, что подавляющее большинство первокурсников положительно воспринимают саму идею углубленного изучения русского языка и видят в этом несомненную пользу. В настоящее время коллектив кафедры профессиональной языковой подготовки ВЮИ ФСИН России совместно с учебным отделом изучает возможность привлечения большего числа курсантов 1 курсов и уве-

личения продолжительности дополнительного курса русского языка.

Дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов и учет индивидуального уровня их языковой культуры предполагает вовлечение в активную исследовательскую деятельность обучающихся с высоким стартовым уровнем владения русским и иностранным языками. Среди эффективных форм такой работы по развитию навыков исследовательской культуры средствами иностранных языков во внеучебное время следует отметить следующие:

- руководство самостоятельной работой студентов в режиме индивидуальных консультаций; как правило, это члены научного кружка по углубленному изучению иностранных языков;
- внеклассные тематические мероприятия для студентов 1-2 курсов: «Турнир переводчиков», «Викторина на лучшее знание юридической терминологии»; конкурс творческих проектов «Моя малая родина: история, традиции, культура»;
- конференция по итогам работы студентов с оригинальной научной литературой по специальности», организация тематических встреч со студентами-юристами из-за рубежа, руководство работой студентов в подготовке докладов и публикаций на межвузовских научно-представительских мероприятиях.

В условиях реализации новых образовательных стандартов, когда акценты смещаются в сторону самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя, ценность совместной исследовательской деятельности преподавателей и студентов состоит в том, что она носит системный характер и по мере продолжения студентами своего обучения в вузе на более старших курсах ее руководителями становятся преподаватели специальных кафедр. Работа студентов под научным руководством преподавателей выпускающих и языковых кафедр реально обеспечивает междисциплинарные связи в вузе. Так, начиная занятия в кружке по

углубленному изучению зарубежного опыта в той или иной профессиональной области на первом курсе, студенты получают начальный опыт исследовательской работы. В дальнейшем под руководством специалистов выпускающих кафедр и преподавателей языковых дисциплин студенты готовят различные исследовательские работы – совместные с преподавателями или самостоятельные публикации, курсовые и дипломные работы, творческие проекты, представляемые на межвузовские конференции. Как показывает опыт, базовые исследовательские навыки являются востребованными в дальнейшей научной и профессиональной деятельности в процессе послевузовского образования.

Литература

1. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / пер. с нем. – М., 1985.
2. Садовничий В. А. Мои университеты. Интервью «Российской газете» 20.11 12 г. – Электронный ресурс: <http://www/rg.ru/2012/11/20/vuzi.html> /.
3. Семенов Ю. И. Философия истории. Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней. – «Современные тетради», 2003. – Электронный ресурс: http://scepsis.ru/library/id_1069.html).
4. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика. 2-е изд. – М., 2003.
5. Леонтович В. А., Обухов А. В. Возрастной аспект развития исследовательской деятельности. – Материалы Общероссийской научно-практической конференции "Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве» в 2-х томах. – М., 2010. – Том 2.
6. Макарова Ю. В. Формирование основ исследовательской культуры специалистов по направлению «Социальная работа» в процессе профессиональной подготовки в вузе. Автореферат кандидат. диссерт. – Орел,

- 2012г. – Электронный ресурс: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-osnov-issledovatel'skoi>
7. Бондаревская А. И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2004.
 8. Шихова А. Л. Развитие исследовательской культуры студентов среднего специального учебного заведения. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
 9. Кузнецова С. В. Модель воспитания исследовательской культуры студентов вуза. – Психолого-педагогический форум. – Электронное периодическое издание. Выпуск №2. Май 2011. – Электронный ресурс: <http://ores.su/index.php/2011-02-13-16-16-51/20/110-2011-07-29-13-56-28> Original Research online publication.
 10. Запесоцкий А. С. Образование и культура: проблемы российской модернизации // Социология образования. – 2010, № 7. С. 4-17.
 11. Павлова Л. В. Развитие гуманитарной культуры студентов вуза. – М., 2010 г.
 12. Ардашева Н. В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2011.

A.V. PODSTRANOVA

LANGUAGE PROFICIENCY AS AN INSTRUMENT FOR RESEARCH CULTURE DEVELOPMENT OF JUNIOR STUDENTS

The paper deals with theoretical and applied issues of research culture development of students at the initial stages of university education. Native and foreign language skills are treated as a major condition for students' successful autonomous and teacher-guided research activity.

Key words: culture, education, research, language competence, native and foreign language teaching, students' autonomous and teacher-guided research activity.

УДК 372.862

Рыжкова М.Н., Кутарова Е.И.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ РАДИОТЕХНИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

В статье рассматриваются межпредметные связи курсов общей физики и математики со спецдисциплинами радиотехнического направления подготовки, а также предлагаются подходы к оцениванию знаний учащихся перед началом профильных курсов на примере дисциплины «Основы теории цепей».

Ключевые слова: физика, математика, специальные дисциплины, межпредметные связи, карты контроля качества, оценивание знаний

В современном вузовском образовании очень четко прослеживаются взаимосвязи естественнонаучных дисциплин и спецдисциплин технических направлений подготовки. Курсы общей физики и высшей математики являются базовыми для таких направлений подготовки как «Радиотехника», «Инфокоммуникационные

технологии и системы связи», «Строительство», «Техносферная безопасность» и многих других. В основу большинства спецдисциплин по этим направлениям подготовки ложатся основные физические понятия, а для решения прикладных задач используются методы высшей математики.

В связи с переходом высшего образования на бакалавриат произошло значительное сокращение количества часов, отведенных в вузах как на обучение физике и математике, так и на освоение спецдисциплин. В таких условиях актуализировалась необходимость изменения подхода к проведению образовательной деятельности на основе реализации преемственности и межпредметных связей содержания изучаемых дисциплин. Подобный подход обеспечивает возможность максимальной адаптации курсов спецдисциплин к текущему уровню подготовки студентов. Решение вопроса о необходимости использования компенсирующего курса физики и математики при изучении спецдисциплины становится возможным при условии осуществления оценки первоначального уровня подготовки студентов.

Обобщение опыта педагогической деятельности, накопленного авторами, позволяет выделить ряд направлений осуществления межпредметных связей курсов общей физики и математики со спецдисциплинами радиотехнического направления подготовки, а также предложить методику оценивания уровня подготовки студентов перед началом изучения профильных курсов. Рассмотрим эти возможности.

Взаимосвязь курса общей физики со спецдисциплинами направления подготовки «Радиотехника»

Курс физики для специальностей радиотехнического профиля является основополагающим теоретическим курсом. Большинство дисциплин этого направления базируются на таких фундаментальных понятиях физики как «колебания и волны», «постоянный и переменный электрический ток», «напряжение», «мощность», «закон Ома», «закон Кирхгофа»,

«электрическое и магнитное поле», «фотоэффект» и т.п. Анализ учебного плана направления подготовки «Радиотехника» позволил выделить несколько дисциплин, которые явно базируются на изучении курса общей физики, поскольку их содержание характеризуется бесспорными, внутренне обусловленными межпредметными связями [6, 7]:

- Электромагнитные поля и волны;
- Физические основы электроники;
- Радиоматериалы и радиокомпоненты;
- Электроника;
- Основы теории цепей;
- Электродинамика и распространение радиоволн.

Основными разделами курса физики, на которых базируются перечисленные дисциплины, являются «Электричество и магнетизм», «Колебания и волны», «Физика твердого тела».

Поскольку курс общей физики тесно связан со специальными дисциплинами направления подготовки «Радиотехника», то эту связь необходимо использовать для обеспечения непрерывности теоретической и прикладной подготовки специалистов в аспекте реализации преемственности физики и спецдисциплин. Обозначенную связь целесообразно осуществлять в двух направлениях:

- прямая связь между спецдисциплинами и курсом физики, что требует проведения входной проверки знаний студентов по физике и умения применить имеющиеся знания при изучении спецкурса; при этом в соответствии с результатами такого оценивания необходимо вносить коррективы в содержание учебного курса спецдисциплины;

- обратная связь между спецкурсом и курсом физики, в результате чего необходима реорганизация структуры курса физики, увеличение часов на такие разделы как «Электричество и магнетизм», «Колебания и волны», «Физика твердого тела», остальные разделы даются в ознакомительном режиме. Помимо этого практические занятия по физике должны

быть более специализированными, направленными на решение прикладных задач, связанных со спецификой предметного содержания будущих спецдисциплин. В качестве варианта практического воплощения такой реорганизации содержания можно использовать разбиение курса физики на 2 части: базовую, которая будет затрагивать все разделы курса, но на уровне знакомства с фундаментальными понятиями и общей картиной мира, и специализированную, отражающую связи с содержанием спецразделов.

Представленные подходы к обеспечению преемственности и межпредметности в высшем образовании не являются взаимоисключающими. Их комбинация позволит сделать обучение более эффективным при условии тесного взаимодействия преподавателей курса физики и спецдисциплин в отношении согласованности выдвигаемых целей, а также применяемых технологий и методик.

Взаимосвязь курса высшей математики со спецдисциплинами направления подготовки «Радиотехника»

Математика формирует у учащихся ту систему научных знаний и умений, которые выполняют прикладные и инструментальные функции в процессе освоения спецдисциплин. Поскольку каждую учебную дисциплину можно рассматривать как источник различных видов межпредметных связей, то проследим связи, которые обусловлены содержанием спецдисциплин и учитываются в содержании курса математики, и, наоборот, - идущие от математики к спецдисциплинам.

Теоретический анализ курса математики позволил выявить разделы, в которых межпредметный характер содержания проявляется наиболее ярко [3, 4]. В этом отношении речь прежде всего идет о разделе «Математический анализ» с системой таких основных понятий, как «функция», «предел», «производная», «дифференциал», «интеграл», «ряд», а также с постоянно совершенствующимся и развивающимся аппаратом, основу которого составляют дифференциальное и инте-

гральное исчисления. Подчеркнем, что освоенные студентами навыки в дифференцировании и интегрировании открывают богатые возможности для глубокого изучения колебаний и волн различной физической природы. Огромный прикладной потенциал, заложенный в теории функций комплексного переменного (комплексный анализ), позволяет комплексным числам функционировать не только в математических дисциплинах, но и служить теоретическим инструментом для таких наук, как теория цифровой обработки сигналов (ЦОС), электротехника, электродинамика и распространение радиоволн, радиотехнические цепи и сигналы и др. Раздел математики «Ряды Фурье», изучающий периодические и непериодические функции, способы разложения их на компоненты, создает благоприятные предпосылки для фундаментального усвоения разделов «Переменные токи и напряжения», «Смещения, акустические волны», которые фактически отражают типичные практические примеры применения периодических функций в инженерных расчетах.

«Операционное исчисление» – один из разделов математического анализа, применение методов которого к анализу переходных процессов и к расчету линий с распределенными параметрами посредством простых правил позволяет упростить процесс нахождения решения.

Взаимосвязь курса высшей математики и спецдисциплин целесообразно осуществить в пределах практических занятий, где стандартные математические методы могут быть использованы для решения специальных задач из области радиотехники. При этом важно, что теоретический курс, так как он затрагивает все необходимые разделы математики, в корректировке не нуждается.

Методика использования карт контроля качества для оценивания входного уровня подготовки студентов

Оценивание входных знаний студентов при переходе к изучению спецдисциплин необходимо в общем случае для определения уровня знаний отдельных

студентов или группы в целом и корректировки избираемой обучающей программы. Для оценивания уровня подготовки студентов по курсам математики и физики в рамках текущей спецдисциплины нами создана карта контроля качества подготовки и разработана методика работы с ней.

Карты контроля качества подготовки могут выглядеть примерно как на рисунках 1, 2. Эта карта в самом общем виде представляет собой график, на котором по оси ОХ отложены номера выборок, а по оси ОУ – значение исследуемого параметра. За ноль оси ОУ принимается стандартное значение параметра. Кроме того на карте отмечают ещё горизонтальные линии – верхнюю и нижнюю границу допустимого значения параметра.

Уровень подготовки студентов на входном контроле рекомендуется проверять по двум направлениям: знание теории и умение решать практические задания. Для этого составляется набор тестовых заданий. В качестве среднего уровня подготовки по теории необходимо знание основных понятий математики или физики. Минимально допустимым уровнем

должны быть правильные ответы на половину из приведенных заданий. Для оценки более высокого уровня подготовки в набор тестовых заданий необходимо ввести такие, которые отражают специфику содержания данной спецдисциплины. При решении практической части тестовых заданий средним уровнем будет выступать половина правильно выполненных заданий. Максимальным и минимальным критерием будет соответственно 100% и 0% выполненных заданий.

Из рис.1 следует, что средний уровень подготовки по физике и математике составляет 6 понятий. Минимально допустимое количество усвоенных фундаментальных теоретических понятий – 3. Еще 4 понятия составляют понятия, характерные для данной спецдисциплины, а потому отражающие повышенный уровень подготовки. Анализ графика на рис. 1 позволяет сделать вывод, что студенты под номерами 2 и 3 владеют не только необходимыми базовыми понятиями, но еще и специфическими понятиями из содержания спецдисциплины.

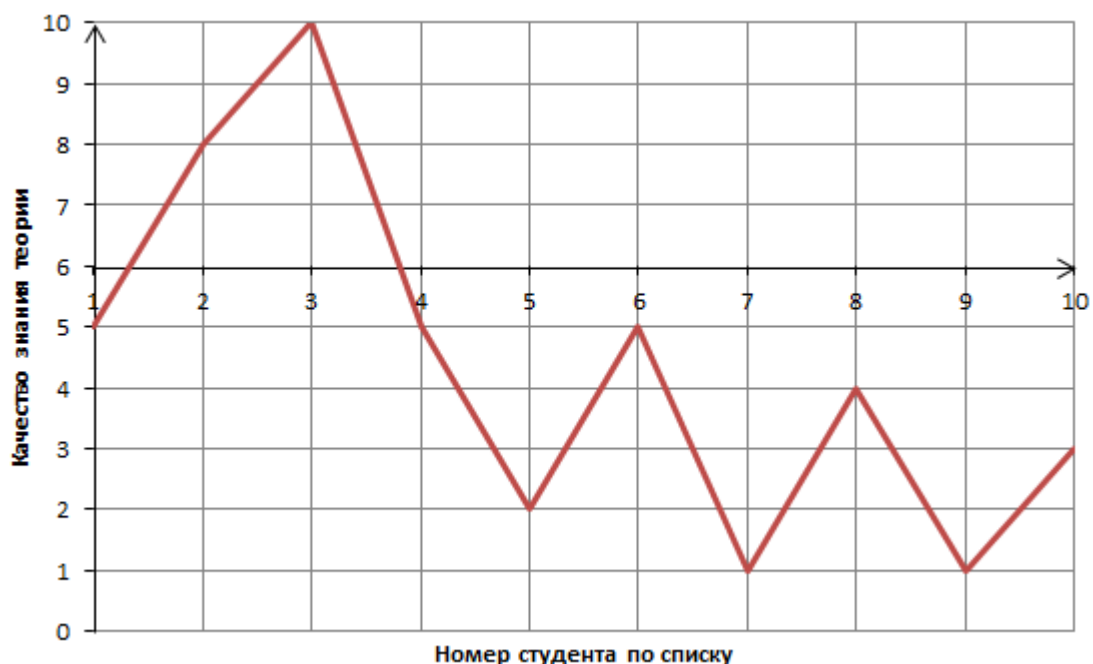


Рис. 1



Рис. 2

Студенты 1, 4, 6, 8, 9 имеют допустимый уровень знаний по физике и математике и способны без дополнительной подготовки освоить спецдисциплину. Студенты 5, 7, 9 показали низкий уровень знаний по физике и математике, а, следовательно, для них курс спецдисциплины должен быть скорректирован с учетом их знаний. Корректировка может производиться на уровне самостоятельной работы параллельно освоению основного содержания курса.

Анализ рис. 2 показывает, что 1, 2, 3, 4, 7, 10 владеют способами решения задач на требуемом минимальном уровне и выше. Студенты 5, 6, 8, 9 не показали требуемого качества решения задач, следова-

тельно, они нуждаются в дополнительной подготовке.

Количество заданий, входящих в состав набора тестов, должно регулироваться преподавателем с учетом истории обучения группы по дисциплинам «Физика» и «Высшая математика».

Создание контрольного теста для оценки входных знаний при изучении курса «Основы теории цепей» (ОТЦ)

В таблицу сведены основные темы курса «Основы теории цепей», взятые из примерной рабочей программы курса, а также основные понятия физики и основные методы высшей математики, овладение которыми необходимо для изучения курса данной спецдисциплины [1, 2, 8].

Таблица 1

Понятия и методы ОТЦ	Понятия физики	Методы математики
Основные понятия и законы электромагнитного поля, электрических и магнитных цепей; законы Ома и Кирхгофа	Электрический заряд Электрический ток Потенциал Разность потенциалов Сторонние силы Напряжение Электрическая цепь ЭДС Электромагнитное поле Узел цепи	Линейная алгебра (матрицы, решение СЛАУ) Математический анализ (интегрирование, дифференцирование)

	<p>Контур Сопrotивление Проводимость Емкость Индуктивность Магнитный поток Индукция Закон электро-магнитная индукции Потокосцепление Взаимная индукция Самоиндукция Закон Ома Правила Кирхгофа Мощность Энергия</p>	
Анализ цепей методами узловых напряжений, контурных токов и уравнений состояния и эквивалентных преобразований	<p>Правила Кирхгофа Параллельное соединение элементов Последовательное соединение элементов</p>	<p>Линейная алгебра (матрицы, решение СЛАУ) Математический анализ (пределы функций, производная функции, интегрирование)</p>
Анализ линейных цепей с постоянными параметрами при гармоническом воздействии	<p>Гармонические колебания Амплитуда Фаза Частота Период Мгновенное значение Действующее значение Ток Напряжение Закон Ома Правила Кирхгофа Емкостное сопротивление Индуктивное сопротивление Закон Ома для полной цепи Взаимная индукция Трансформатор</p>	<p>Линейная алгебра (матрицы, решение СЛАУ) Векторная алгебра Математический анализ (функции и их графики) Дифференциальные уравнения Комплексные числа Теория функций комплексного переменного Ряды Фурье. Гармонический анализ</p>
Частотные характеристики линейных электрических цепей	<p>Ток Напряжение Частота Резонанс Резонанс в последовательном контуре Резонанс в параллельном контуре Резонансная частота добротность</p>	<p>Линейная алгебра (матрицы, решение СЛАУ) Комплексные числа. Теория функций комплексного переменного. Операционное исчисление</p>
Анализ четырехполюсников и цепей с много-	<p>Ток Напряжение</p>	<p>Аналитическая геометрия и линейная алгебра Математический анализ. Ком-</p>

полюсными элементами		плексные числа. Теория функций комплексного переменного. Теория вероятностей и математическая статистика.
Методы анализа нестационарных процессов в линейных цепях с сосредоточенными параметрами	Сопротивление Емкость Индуктивность Ток Напряжение Энергия	Дифференциальные уравнения Системы дифференциальных уравнений Интегрирование (интеграл Дюамеля) Операционное исчисление Ряды Фурье (преобразование Фурье).
Анализ цепей с распределенными параметрами	Ток Напряжение Волновой процесс Волновое сопротивление Фазовая скорость Бегущая волна Стоячая волна Узел Пучность	Линейная алгебра (матрицы, решение СЛАУ) Функции комплексного переменного Построение графиков функций Системы дифференциальных уравнений Интегрирование
Системные функции и синтез линейных цепей	---	Функции комплексного переменного Дифференциальные уравнения Ряды Фурье (преобразование Фурье).

Как показывает наш опыт, для наиболее полной оценки уровня подготовки студентов необходим тестовый набор из 10-ти заданий на знание понятийного аппарата и 6-ти практических заданий. Из 10-ти заданий необходимо 8 заданий на проверку знаний основных физических понятий и 2 специальных вопроса. Вопросы выбираются из сформированной по дисциплинам базы заданий случайным образом, а, следовательно, с большой вероятностью показывают верную оценку качества знаний. Минимально допустимым уровнем знания теории является правильный ответ на 4 вопроса из 8. Два специфических вопроса выдаются в случае правильного ответа на все 8 вопросов. Для практических заданий допустимым уровнем умения будет 3 правильно выполненных задания или задачи.

Приведем пример задания на оценку теоретических знаний по физике:

Физическая скалярная величина, определяемая отношением работы электростатических сил при перемещении электрического заряда из одной точки поля в другую к числовому значению этого заряда, называется:

- 1) напряженностью электростатического поля,
- 2) потенциалом электростатического поля,
- 3) разностью потенциалов между точками электростатического поля,
- 4) плотностью энергии электростатического поля.

Пример задания на оценку практических навыков студента:

Схема постоянного тока включает три замкнутых контура. Применяя закон Кирхгофа к замкнутым контурам, полу-

чены уравнения для токов в миллиамперах:

Используя методы Гаусса и Крамера решения систем линейных алгебраических уравнений, найти значения токов I_1, I_2, I_3 .

$$2I_1 + 3I_2 - 4I_3 = 26,$$

$$I_1 - 5I_2 - 3I_3 = -87,$$

$$-7I_1 + 2I_2 + 6I_3 = 12$$

Ответ:

$$I_1 = 10 \text{ мА}; I_2 = 14 \text{ мА} \text{ и } I_3 = 9 \text{ мА}.$$

Таким образом, для оценивания уровня подготовки студентов перед началом изучения профильных курсов может использоваться трехступенчатое тестирование: оценка знаний основных физических понятий, используемых в курсе спецдисциплины, оценивание уровня владения понятиями самой спецдисциплины, умение решать прикладные задачи спецдисциплины методами высшей математики. Первая ступень тестирования позволит скорректировать часы на повторное обращение к понятиям, уже изученным в курсе физики. После второй ступени появится возможность определить студентов, которым требуется более высокий уровень обучения, что позволит обогатить и углубить содержание спецдисциплины. Результаты третьей ступени тестирования создадут предпосылки для корректировки содержания практических занятий с учетом имеющихся у студентов навыков по решению задач.

Литература

1. Берд Дж. Инженерная математика: Карманный справочник / Пер. С

англ. – М.: Издательский дом «Додэка-XXI», 2008. – 544с.

2. Курников А.В., Ан А.Ф., Самохин А.В., Павлова С.М., Рыжкова М.Н., Штыков Р.А. Сетевой учебно-методический комплекс "Основы общей физики" Свидетельство о регистрации электронного ресурса №18532.

3. Кутарова Е. И., Самохин А. В. Формирование математической культуры студентов радиотехнического направления подготовки. / Педагогическое образование в России. – 2013. – №2. – С. 187-193.

4. Львова В.Д. Профессиональная направленность обучения математике студентов химико-технологических специальностей технических вузов: дис. ... канд. пеаук: 13.00.02. – Астрахань, 2009. – 209 с.

5. Межпредметные связи физики и математики [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://xreferat.ru/102/1166-1-mezhpredmetnye-svyazi-fiziki-i-matematiki.html>.

6. Рыжкова М.Н., Макаров К.В. Структура курса «общей физики» для машиностроительных направлений подготовки в техническом вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2013. - № 4. – Режим доступа: www.science-education.ru/110-9846 (дата обращения: 15.10.2014)

7. Рыжкова М.Н., Павлова С.М. Разработка программы курса физики с учетом направления подготовки студентов в техническом вузе // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – №10, часть 2. – С. 215-221.

8. Энциклопедический словарь юного математика / Сост. А.П. Савин. – М.: Педагогика, 1989. – 352 с.

M.N. Ryzhkova, E.I. Kutarova

METHODICAL ASPECTS OF THE PRACTICAL IMPLEMENTATION OF CONTINUITY IN THE TRAINING OF SPECIALISTS FOR RADIO DIRECTION

The article deals with interdisciplinary communication course in general physics and mathematics with special disciplines of Radio training areas, as well as the technique of assessment of students' knowledge before specialized courses on the example of course "Fundamentals of circuit theory".

Key words: physics, mathematics, special disciplines, interdisciplinary communication, quality control charts, evaluation of knowledge.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

О. В. Чиндилова, Н. В. Белякова

ВСЕРОССИЙСКАЯ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ В ВЛГУ

3 апреля 2013 г. в Педагогическом институте Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) **состоялась I Всероссийская научно-методическая конференция на тему: «Профессиональная подготовка педагогов к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях перехода на новые ФГТ и ФГОС в дошкольном и начальном образовании и проектирования общей концепции ФГОС для дошкольного образования»**, организованная по инициативе профессорско-преподавательского состава факультета дошкольного и начального образования, работников НОЦ «Инновационных педагогических технологий» ПИ ВлГУ, представителей Департамента образования администрации Владимирской области и авторского коллектива ОС «Школа 2100» (г. Москва). Основными направлениями конференции были:

1. Инновационно-педагогические подходы к организационно-управленческому и научно-методическому

обеспечению по введению ФГТ и ФГОС в современных образовательных учреждениях.

2. Обновление содержания дошкольного образования в условиях перехода на новые ФГТ на материале опыта авторского коллектива ОС «Школа 2100» по апробации программы «Детский сад 2100» и проектирования общей концепции ФГОС для дошкольного образования на государственном уровне.

3. Специфика организации профессиональной подготовки педагогов в вузе к непрерывному социально-личностному развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях перехода на новые ФГТ и ФГОС в дошкольном и начальном образовании.

4. Промежуточные результаты участия образовательных учреждений Владимирского региона в федеральном широкомасштабном эксперименте «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ» в качестве пилотных площадок, проблемы и перспективы.

В работе конференции приняло участие более 150 человек из различных городов и населенных пунктов Владимирской области, городов Владимир, Москва, Нижний-Новгород и других. Среди участников конференции присутствовали научно-педагогические работники высшей школы, учреждений дошкольного образования, общеобразовательных школ, среднего профессионального педагогического образования, представители Департамента образования администрации Владимирской области, Управления образования администрации г. Владимир, управления образования администрации ЗАТО г. Радужный Владимирской области, студенты факультета дошкольного и начального образования и другие заинтересованные лица.

Открыла конференцию канд. пед. наук, доцент, **декан факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ Наталья Васильевна Белякова**. С приветственным словом к участникам конференции обратились: председатель конференции – **первый проректор, проректор по учебной работе ВлГУ д. физ.-мат. н., профессор Валерий Григорьевич Прокошев**; **директор педагогического института ВлГУ канд. биол. наук, доцент Виктор Анатольевич Калябин**; **ведущий специалист отдела госстандартов и организации инновационной работы управления образования администрации г. Владимира Латышева Наталья Владимировна**; **директор городского информационно-методического центра администрации г. Владимира Татьяна Николаевна Сергеева и методист по дошкольному образованию УМЦ ОС «Школа 2100», педагог-психолог (г. Москва) Марина Владимировна Кузнецова**, которые подчеркнули значимость проводимой конференции и пожелали всем её участникам успешной работы в обсуждении обозначенной проблематики.

На пленарном заседании со своими докладами выступили:

– от авторского коллектива ОС «Школа 2100» (г. Москва) и руководителя федерального широкомасштабного эксперимента «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ» доктор педагогических наук, профессор, координатор дошкольного направления в ОС «Школа 2100», профессор кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО (г. Москва), автор учебников УМК «Школа 2100», профессор базовой кафедры психолого-педагогических и методических основ работы по УМК «Школа 2100» ФДиНО ПИ ВлГУ **Чиндилова Ольга Васильевна** с докладом на тему: «Обновление содержания дошкольного образования в условиях проектирования общей концепции ФГОС для дошкольного образования», а также **Кузнецова Марина Владимировна** – методист по дошкольному образованию УМЦ ОС «Школа 2100», педагог-психолог, которая представила присутствующим обзор основных направлений деятельности коллектива ОС «Школа 2100», способствующих обновлению содержания дошкольного образования в условиях перехода на новые федеральные государственные требования через разработку необходимых современным педагогам методических материалов для организации образовательного процесса и обеспечения преемственности между ступенями дошкольного и начального образования по программе «Детский сад 2100» – «Школа 2100».

– канд. педаг. наук, доцент, декан факультета дошкольного и начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ **Белякова Н.В.** представила участникам конференции перспективы работы факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ в условиях реализации нового закона «Об образовании в РФ» во Владимирском регионе и проектирования общей концепции ФГОС для дошкольного образования, где особое место может занять формирование единого информационно-образовательного про-

странства и оказание методической помощи представителям системы образования региона в организации профессиональной педагогической деятельности в новых условиях через обеспечение качества подготовки будущих педагогов и повышение квалификации педагогических работников;

– канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования Владимирского института повышения квалификации работников образования им. Л. Н. Новиковой *Прохорова Л.Н.* раскрыла специфику информационно-методического обеспечения реализации ФГТ в ДОУ работниками ВИПКРО;

– канд. пед. наук, доцент кафедры ДО ФДиНО ПИ ВлГУ *Морозова О.В.* теоретически обосновала значимость подготовки современных педагогов к осуществлению социально-личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Живой интерес у присутствующих вызвала работа круглого стола, где обсуждались промежуточные итоги участия девятнадцати образовательных учреждений Владимирского региона в федеральном широкомасштабном эксперименте «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием в условиях введения ФГОС и ФГТ» по шести направлениям и итоги работы секций, где представлялся опыт работы конкретных образовательных учреждений.

В завершении работы конференции участниками была принята резолюция, согласно которой в ближайшее время должна начаться работа по объединению усилий всего педагогического сообщества, как на региональном, так и на всероссийском уровнях, по повышению качества методического сопровождения образовательного процесса в ДОУ и школе первой ступени, протекающего в условиях новых ФГТ и ФГОС, а также проектирования общей концепции ФГОС для дошкольного образования. По мнению всех присутствовавших на конференции, такая работа обеспечит нахождение продуктив-

ных педагогических подходов к социально-личностному развитию ребенка.

РЕЗОЛЮЦИЯ

1. Представители педагогического сообщества должны признавать, что основной жизнеобеспечивающей составляющей для каждого человека является его социально-личностное развитие, которое определяет на разных возрастных этапах не только социальное благополучие и успешность в любой деятельности, но и социальную компетентность, способствующую умению самостоятельно выходить из самых сложных ситуаций. Её формированию, как у детей, начиная с дошкольного возраста, так и у взрослых, связавших свою жизнь с педагогической профессией, следует придавать особое значение и создавать для этого специальные условия в виде специально организованной развивающей образовательной среды.
2. Профессорско-преподавательскому составу факультета дошкольного и начального образования Педагогического института ВлГУ в ближайшее время предстоит разработать и представить (не позднее декабря 2013 г.) новую модель двухуровневой подготовки современных педагогов для сферы дошкольного и начального образования новой генерации (бакалавриат-магистратура), соответствующую требованиям действующих ФГОС НОО нового поколения и проектируемого ФГОС для дошкольного образования, а также региональным потребностям, где социально-личностное становление будущего педагога будет обеспечиваться соответствующей организацией образовательного процесса в университете с учетом удовлетворения кад-

- ровых потребностей различных образовательных учреждений.
3. НОЦ «Инновационных педагогических технологий» ПИ ВлГУ совместно с органами управления образования г. Владимира и Владимирской области необходимо в кратчайшие сроки провести мониторинг востребованных в педагогическом сообществе региона программ повышения квалификации, направленных на повышение уровня профессиональных компетентностей его представителей и совместно с кафедрами различных факультетов Педагогического института ВлГУ разработать серию программ повышения квалификации для работников образования.
 4. Педагогическому институту ВлГУ на своей базе необходимо создать условия для реализации силами «Центра детства» (функционирующего в рамках деятельности НОЦ «Инновационных педагогических технологий» ПИ ВлГУ) программ дополнительного образования для детей, подростков и их родителей, с целью обеспечения благоприятных условий для полноценного развития и совершенствования социально-личностных качеств дошкольников, младших школьников, учащихся основной и старшей школы и повышения социально-педагогической компетентности их родителей.
 5. Профессорско-преподавательскому составу кафедр дошкольного и начального образования ФДиНО ПИ ВлГУ совместно с сотрудниками Владимирского института повышения квалификации работников образования имени Л.И. Новиковой и Городским информационно-методическим центром города Владимира в 2013-2014 году обеспечить организацию серии научно-методических семинаров (не менее четырех – один раз в квартал) для педагогов ДОО и общеобразовательных школ по проблемам преемственности между ступенями дошкольного и школьного образования с учетом социально-личностного развития детей разных возрастов.
 6. Базовой кафедре психолого-педагогических и методических основ работы по УМК «Школа 2100» ФДиНО ПИ ВлГУ, располагающейся в МАОУ «Гимназия №73» г. Владимира, предоставить площадку для проведения научно-методических семинаров по проблемам преемственности между ступенями дошкольного и школьного образования с использованием опыта образовательных учреждений региона, участвующих в Федеральном широкомасштабном эксперименте «Обеспечение преемственности между дошкольным и начальным образованием в условиях ФГОС и ФГТ», с последующей демонстрацией этого опыта на различных профессиональных конкурсах и публикацией материалов в научных изданиях.
 7. Авторскому коллективу ОС «Школа 2100» в процессе разработки диагностических материалов для определения результативности воспитательной деятельности, организуемой в образовательных учреждениях в соответствии с новыми требованиями и действующими нормативными документами, учесть пожелания и рекомендации участников настоящей конференции в данном направлении.
 8. Организаторам следующей Всероссийской конференции, планируемой на апрель 2014 года, предусмотреть участие в ней зарубежных коллег с проведением мастер-классов по реализации инновационных педагогических технологий, обеспечивающих социально-

личностное развитие детей разных возрастов и будущих педагогов.

По единодушному мнению участников конференции, исполнение выдвинутых положений не только обеспечит достижение на всех ступенях образования качественно нового образовательного результата, но и будет способствовать плавному вхождению дошкольных учреждений в процесс апробации проектируемой в настоящее время общей концепции ФГОС для дошкольного образования.

O.V.Cindylova, N.V.Belyakova
ALL-RUSSIAN SCIENTIFIC-METHODICAL CONFERENCE ON LIFELONG SOCIAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE

НАШИ АВТОРЫ

- АСТАФЬЕВА**
Елена
Николаевна
старший преподаватель кафедры педагогики Академии социального управления (г. Москва)
E-mail: histped2009@rambler.ru
- БЕЛЯКОВА**
Наталья
Васильевна
кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: n.v.belyakova2@mail.ru
- БОГОМОЛОВА**
Любовь
Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: bogomolovali@mail.ru
- ЖАРКОВА**
Алена
Анатольевна
доктор педагогических наук, доцент кафедры международного культурного сотрудничества Московского государственного университета культуры и искусств (г. Москва)
E-mail: priem@guki.ru
- КУТАРОВА**
Евгения
Ивановна
аспирант кафедры физики и прикладной математики Муромского института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Муром)
E-mail: kutarovae@mail.ru
- ЛОПАТКИНА**
Елена
Вячеславовна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического анализа Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: additive@eandex.ru
- ПЕРМИНОВА**
Людмила Михайловна
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления персоналом Московского института открытого образования, ведущий научный сотрудник лаборатории дидактики Института теории и истории педагогики РАО (г. Москва)
E-mail: lum1030@mail.ru
- ПОДСТРАХОВА**
Анна
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой профессиональной языковой подготовки Влади-

- Владимировна** мирского юридического института ФСИН России (г. Владимир)
E-mail: anna-podstrakhova@yandex.ru
- РЫЖАКОВА
Мария
Николаевна** кандидат технических наук, доцент кафедры физики и прикладной математики Муромского института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Муром)
E-mail: masmash@mail.ru
- СТЕРЛЯГОВА
Елена
Васильевна** заместитель директора по научно-методической работе Государственного бюджетного образовательного учреждения города Москвы гимназии № 1530 «Школа Ломоносова» (г. Москва)
E-mail: sterlyagova@gmail.com
- ФИЛАНОВСКАЯ
Татьяна
Александровна** доктор культурологии, доцент, профессор кафедры эстетики и музыкального образования Института искусств и художественного образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)
E-mail: filanovskaya@rambler.ru
- ЧИНДИЛОВА
Ольга
Васильевна** доктор педагогических наук, профессор, координатор направления «Дошкольное и предшкольное образование» в ОС «Школа 2100», профессор кафедры начального и дошкольного образования АПК и ППРО РФ (г. Москва)
E-mail: ndo@apkrfo