

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Профессиональный журнал для технологов образования: научных работников, преподавателей и аспирантов педагогических образовательных учреждений, системы повышения квалификации, методистов и специалистов, а также учителей, повышающих свою квалификацию

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № 77-11412 от 17 декабря 2001 г.

№ 1 2007

Редакционная коллегия:

М.Е. Бершадский, канд. пед. наук;
Г.Г. Левитас, доктор пед. наук;
А.В. Рафаева, канд. филол. наук;
А.М. Кушнир, канд. психол. наук;
Е.В. Шишмакова, канд. пед. наук;
О.Н. Подколзина, канд. филол. наук

Главный редактор

Вячеслав Гузеев, доктор пед. наук

РЕДАКЦИЯ:

Ответственный редактор

Ольга Подколзина

Секретариат: Любовь Кучмиёва,
Светлана Лячина

Дизайн: Ольга Денисова

Макет: Никита Шадура

Вёрстка: Галина Нефёдова

Корректор: Любовь Алимова

Учредитель и издатель:

НИИ школьных технологий

Редакция: кафедра образовательной
технологии АПКПРО

Издательская подготовка:

редакция «Народное образование»

© Кафедра образовательной
технологии АПКПРО, 2006

© НИИ школьных технологий,
2006

СОДЕРЖАНИЕ:

ТЕОРИЯ ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

М.В. Алексеев

Диахронический подход к определению
компетенции

3

А.В. Белошистая

О возможности влияния математического
образования на личностное развитие ребёнка
дошкольного и младшего школьного возраста

16

Б.Р. Мандель

Интеллектуальная игра как компонент
образовательной практики: моделирование
развития профессионально значимых качеств
специалиста

23

В.В. Юдин

Концепция педагогической технологии
(элементы теории)

37

ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКОВ

И.Е. Курчаткина

Особенности построения межпредметного
интегративного курса в профильной школе

46

О.А. Митина

Средства диагностики для мониторинга учебных
достижений учащихся при изучении естественно-
научных и математических дисциплин

51

Э.С. Радачинская

Когнитивное развитие младших школьников

56

ПРАКТИКА ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

Е.Г. Козлова

Педагогические условия развития когнитивных способностей младших школьников (на материале математики) **62**

В.М. Лизинский

Ещё раз об анализе результатов работы школы и планировании на основе анализа **71**

Н.Л. Солянкина

Мониторинг учебных достижений учащихся 4–6-х классов: опыт исследования **73**

Л.А. Трубина

Обеспечение современных требований к школьному образованию: внедрение технологий разных классов в учебно-воспитательный процесс **79**

А.А. Яворский

Педагогическая практика как один из факторов формирования самообразовательных умений студентов **81**

ПРАКТИКА ДЛЯ ПРАКТИКОВ

А.Н. Блинова, С.Г. Земцова,

В.И. Поспехова

Внедрение образовательных технологий в практику работы

образовательного учреждения как один из путей повышения качества образования **85**

И.Н. Пахомова

Лабораторные работы как одна из форм реализации компетентного подхода в процессе обучения астрономии в средней школе **93**

Г.Г. Скоробогатова

«Технология педагогической мастерской» — образовательная технология саморазвития личности **97**

ИНТЕРАКТИВ

В.В. Гузеев, Н.В. Новожилова, А.В. Рафаева, Г.Г. Скоробогатова

К+онсультации: метод проектов **103**

РЕСУРСЫ

Деятельностно-ценностные задачи

В.А. Андреева

Задача о Печорине **115**

О.А. Азимова

Задача об обычных и необычных жилищах **131**

А.С. Бурдина

Задача о падении Берлинской стены **133**

А.Б. Романов

Почему православного гения отлучили от православной церкви **135**

Рукописи не рецензируются и не возвращаются.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

Ответственность за достоверность информации в публикуемых материалах несут авторы.

Ответственность за содержание рекламных материалов несёт рекламодатель.

ТЕОРИЯ ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

Диахронический подход к определению компетенции

М.В. Алексеев

Мир стоит на пороге новой эры, которая может быть охарактеризована глубоким проникновением искусственно созданной человеком среды обитания в естественную. Развитие культуры — «сверхприродной» среды обитания человека — быстрыми темпами обуславливает появление новой реальности: «предметно воплощающееся знание на деле превращает биосферу в ноосферу, в компонент человеческой автоэволюции. Процессы изменения природы человеком и аутентичные природные процессы изменения оказываются изменением антропо-социо-техно-натурной целостности»¹. При этом «Натуралистическая идеология природопознания уступает место активистской идеологии природотворчества. Отправной точкой становится перспективность сущего, которое культивируется, конструируется»². Это предполагает выдвигание на первый план ценностно-целевых качеств действительности как выражения деятельности человека — «насколько она обеспечивает высшие цели и ценности человечества, связанные с выживанием, продлением рода, вершением истории»³. Реализация ценностно-целевых установок создаваемой действительности возможна, если она является продуктом деятельности индивидов, освоивших «образцы, программы различных видов деятельности, общения, поведения людей»⁴ — культуру.

¹ Ильин В.В. Философия: Учебник. В 2 т. Т. 1. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С.266.

² Там же. С. 267.

³ Там же.

⁴ Культурология: теория и история культуры: Учеб. пособие / И.Е. Ширшов, К.И. Баландин, В.В. Качановский и др. / Под общ. ред. И.Е. Ширшова. Мн.: БГЭУ, 2004. С.21.

Возможны различные концепции культуры, в рамках которых отражены её свойства. Так, с оценочно-нормативной точки зрения культура — это «совокупность «форм жизни», которые члены данного общества полагают образцовыми...»⁵. При этом культура — это информация, которая передаётся от поколения к поколению внегенетическим путём. И «хотя способность к обучению не является специфически человеческим свойством, человек единственный из живой природы переместился в новую область адаптации, которая целиком основывается на научении: человек прибавил традицию к наследственности»⁶. Освоение культуры, направленное для «удовлетворения вторичных, собственно культурных потребностей»⁷, в ходе деятельности отражено, например, и в деятельном определении культуры, которое «состоит в понимании её как совокупности форм жизнедеятельности людей. Это такие формы, как употребление орудия, знаков, норм, правил поведения, ценностей и символов»⁸. Иные трактовки культуры, подчёркивающие её особенности, в той или иной мере указывают на её освоение в деятельности. Так, герменевтическая трактовка культуры «состоит в понимании её как текстов, подлежащих интерпретации»⁹.

Эта же особенность отражена и в современном определении культуры, данном Л. Уайтом, «которое он связывает со способностью человека видеть во всём символы и воспринимать их»¹⁰. Вместе с тем Л. Уайт рассматривает культуру как систему, которую составляют подсистемы — технологическая, социальная и идеологическая. Они рассматриваются как продукт деятельности человека. Система более высокого ранга — технологическая, от освоения которой, по мнению Л. Уайта, зависит жизнь человека, его культура. Общим является представление культуры, с одной стороны, как продукта человеческой деятельности, а с другой — возможность её освоения в деятельности.

К анатомии культуры А.С. Кармин и Е.С. Новикова предлагают подход, в рамках которого она — суть «пространство, образованное множеством феноменов, переплетающихся и взаимодействующих друг с другом»¹¹. Такой подход позволяет представить культурное пространство в виде идеальной модели — трёхмерной системы координат, образованной независимыми координатными осями — «когнитивной», «ценностной» и «регулятивной» — отражающими основные смыслы¹². Под когнитивным смыслом понимают знание —

⁵ Российский гуманитарный энциклопедический словарь: В 3 т. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС: Филол. фак. С.-Петерб. гос. ун-та, 2002. Т. 2: 3-П. С. 306.

⁶ Там же.

⁷ Там же. С.307.

⁸ *Никитич Л.А.* Культурология. Теория, философия, история культуры: Учебник для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. С. 14.

⁹ Там же.

¹⁰ Там же. С. 15.

¹¹ *Кармин А.С., Новикова Е.С.* Культурология. СПб.: Питер, 2004. С. 130.

¹² Там же.

«совокупный результат постижения глубинных, сущностных основ человеческого и природного бытия»¹³. Ценностный смысл есть «фиксированная в человеческом сознании характеристика отношения объекта к человеку (и соответственно человека к объекту)»¹⁴. Регулятивный смысл — это «правило или требование, в соответствии с которым люди строят своё поведение и деятельность»¹⁵.

Культурное пространство, по мнению А.С. Кармина и Е.С. Новиковой, «является вмещителем множества объектов»¹⁶ — культурных феноменов, группировки которых в комплексы и системы образуют формы культуры. К феноменам культуры относят, например, тексты — продукты деятельности человека, результаты художественной, просветительской деятельности, образовательные технологии и т.д. К формам культуры относят, например, науку, искусство, воспитание, обучение и т.д. Таким образом, образование можно рассматривать как область культурного пространства, характеризующую тремя основными смыслами, которые, впрочем, не отражают специфику организации смыслового содержания как культурного пространства, так и культурных феноменов — например, обучение дисциплинам — физике, математике и т.п.

Для выявления специфики используют типовые структуры, именуемые парадигмами. Такой подход позволяет представить культурное пространство в виде модели, содержащей три области — духовную, социальную и технологическую культуры. Поскольку образование — форма культуры, являющаяся «транслятором накопленных культурой и обществом ценностей»¹⁷ — социальной информации, постольку она включает образцы духовной, социальной и технологической культуры — тексты. Социальная информация может принимать статус знания. Знание — это «селективная (1), упорядоченная (2), определённым способом (методом) полученная (3), в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная (4) информация, имеющая социальное значение (5) и признаваемая именно Знанием определёнными социальными субъектами и обществом в целом (6)»¹⁸. Этими свойствами обладает содержание образования.

Вместе с тем, поскольку знание по уровню его функционирования может быть разделено на два типа — обыденное знание повседневной жизни и специализированное знание, а также «перекрывающее» границу уровней профессиональное и практическое знание различных со-

¹³ Кононенко Б.П. Большой толковый словарь по культурологии. М.:ООО «Издательство «Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. С. 144.

¹⁴ Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. СПб., Питер, 2004.. С.20.

¹⁵ Там же. С.22.

¹⁶ Там же. С.130.

¹⁷ Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 114.

¹⁸ Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. С. 373.

циальных общностей и групп¹⁹, постольку содержание образования не должно редуцироваться к научному (и/или философскому) знанию. На это обращает внимание А.В. Хуторской, рассматривая использование культурно-исторических аналогов в рамках эвристического обучения: «Культурно-исторический аналог не означает сходства с продуктом ученика, он относится к той же области реальной действительности и соответствующей проблематике; он может быть противоположен ученическому продукту, принадлежать иному миропониманию. Например, ребёнок объясняет дождь тем, что облако «хочет» полить землю, наделяет его эмоционально-волевыми качествами; учебник же природоведения трактует дождь как конденсацию паров воды, как неодошвлённое явление природы. ... Снисходительное отношение к «бытовому» ответу ученика должно быть заменено серьёзным его рассмотрением, выяснением причин «желаний» облака и его дальнейших действий. Вместо традиционного перевода эмоционально-образного познания детей в естественно-научное учитель сопровождает развитие детского образовательного продукта (живого облака); естественно-научный аналог вводится не в качестве «правильного», а в качестве одного из пониманий изучаемого объекта»²⁰.

Особенностью отечественного образования является его структурирование по предметам. Существенное увеличение их количества в последние годы — дробление знания «ведёт (в пределе) к утрате целостного видения отображаемых в Знании областей и объектов, «неулаваемости» глубинных оснований познавательной активности»²¹. «В современных теориях знания и образовательных технологиях подвергнут критике принцип предметной фрагментации Знания и его специализации по узким объектным областям»²². Например, В.В. Гузеев, рассматривая ресурсное обеспечение образовательной технологии ТОГИС, отмечает: «Привычная в наших школьных программах дробность материала не способствует целостности образования. Мир стоит на пороге освоения новой образовательной парадигмы — глобальной мультикультурного пространства. Ученик имеет полное право видеть мир выпукло, понимать основные стороны бытия, ощущать разнородность в человеческих представлениях. Помочь этому могут только крупные темы с небольшим числом обязательных для усвоения элементов. ... Поэтому в учебном пособии нового поколения не будет мелкой рубрикации»²³. Реализация обучения, в котором «фундаментальные образовательные объекты, исследуемые учениками в их реальных связях, отноше-

¹⁹ Всемирная энциклопедия... С. 373.

²⁰ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 222–223.

²¹ Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. М.: АСТ; Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. С.374.

²² Там же.

²³ Гузеев В.В. Образовательная технология ТОГИС — ресурсное обеспечение // Школьные технологии. 2001. №1. С. 160.

ниях и условиях бытия, приближают познание ученика к той исходной структуре мысли, которая являлась источником первичных научных знаний о познаваемом оригинале»²⁴, возможна в «предметно оформленной образовательной структуре, содержание которой базируется на системе фундаментальных образовательных объектов»²⁵ — учебном метапредмете.

Вместе с тем особенностью образовательной технологии, разрабатываемой в рамках личностно ориентированного обучения, является включение образовательной деятельности в состав содержания образования. Например, источниками деятельностного содержания эвристического образования по отдельным предметам и образовательным областям являются: «1) способы деятельности, характерные для соответствующих наук и областей деятельности человека (искусство, технологии и др.) ...; 2) способы общеучебной деятельности, отличающиеся от предыдущих способов своей направленностью не на научные достижения..., а на общеучебные приращения ученика...; 3) рефлексивно проявленные и зафиксированные учеником способы его образовательной деятельности...»²⁶. Раскрывая основные смыслы, А.В. Хуторской отмечает, что «Первый источник деятельности содержания образования применяется: а) как необходимый компонент репродуктивного усвоения учениками..., б) как

культурно-исторический аналог уже усвоенных учениками способов деятельности. ... Второй источник представляет собой набор способов и видов деятельности, а также образовательных технологий, соотносящихся со спецификой образовательных целей и задач на каждом этапе обучения детей в соотношении с динамикой их возрастного и индивидуального развития. ... Третий источник деятельностного содержания образования представляет собой осознанные и усвоенные учениками способы их образовательной деятельности»²⁷.

Нетрудно видеть, что деятельностное содержание образования — суть отражение *познавательной деятельности*. Ей присущи следующие особенности: «1. Познающий субъект произведен от субъекта жизнедеятельствующего. На него накладывают печать особенности встройки в естественную среду обитания — характер интеракции, межличностной коммуникации, языка (горизонты знаково-символического опыта)...; 2. Идея целесообразности познавательной деятельности. Оттачиваясь в ходе родового упрочения *Homo sapiens*, она эффективна, «предрасположена» к адекватному воспроизведению действительности ...; 3. Идея познавательного активизма. Освоение действительности протекает в формах субъективной деятельности, что порождает обоюдную динамическую зависимость познания от реальности и реальности от познания ...»²⁸.

²⁴ Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. С.210.

²⁵ Там же. С.212.

²⁶ Там же. С.202.

²⁷ Там же. С.203.

²⁸ Ильин В.В. Философия: Учебник. В 2 т. Т. 1. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С.257.

Познание может быть выражено как творческое воспроизведение субъектом объекта, при этом:

1. Оно «в строгом смысле слова не начинается с ощущения», «...существо опыта познавательной деятельности не охватывается расхожим нерелексивным клише: от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, претендующим на описание движения действительного познания от некоторой отправной точки»;

2. Познание не начинается с ничего — с *tabula rasa*, т.е. с ощущения. Нет никакой возможности начинать познание *ab ovo*; есть лишь возможность продолжать его, отправляясь от исходных знаний;

3. ...Познание обусловлено языком, имплицитующим семантические каркасы мира (способы членения, описания, категоризации действительности в зависимости от выразительных ресурсов);

4. ...Будучи совокупностью интенциональных актов, познание целенаправлено, избирательно»²⁹.

Таким образом, познание и в ходе учебной деятельности есть процесс непрерывный, не имеющий «нулевого» начала, связанный с культурой и отражающий её особенности, например, в языке как образе мира.

Результат познавательной деятельности можно представить как *знание*. Как замечает В.П. Кохановский, «термин «знание» обычно употребляется в трёх основных смыслах:

а) способности, умения, навыки, которые базируются на осведомлённости, как что-либо сделать, осуществить; б) любая познавательная значимая (в частности, адекватная) информация; в) особая познавательная единица, гносеологическая форма отношения человека к действительности, существующая наряду и во взаимосвязи со «своим другим» — с практическим отношением»³⁰, при этом «второй и третий аспекты и есть предмет рассмотрения гносеологии...»³¹. Первые два смысла термина могут быть использованы в качестве исходного утверждения для определения терминов — характеристик результатов образования, отражающих уровень овладения культурой.

Вместе с тем при разработке такой системы измерителей следует учитывать основные смыслы, свойства знания-термина. Например, если рассматривать знание как гносеологический таксон, то это предполагает «квалификацию знания как ненаучного — практически обыденный, художественный опыт; донаучного — протознание — базис грядущей науки; лженаучного — домыслы; предрассудки, камуфлирующие под науку (френология); паранаучного — знание, не соответствующее науке по своему гносеологическому статусу (парапсихология); антинаучного — нарочитое искажение научного взгляда на мир (дезорентирующие хилиазмы, социальные утопии); и, наконец, научного — специфический тип

²⁹ Ильин В.В. *Философия: Учебник*. В 2 т. Т. 1. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С.268.

³⁰ Кохановский В.П. *Философские проблемы социально-гуманитарных наук (формирование, особенности и методология социального познания): Учебное пособие для аспирантов*. Ростов н/Д:Феникс, 2005. С.6.

³¹ Там же.

мировосприятия и мироотношения, реализующий гносеологический регламент науки»³². Каждой из форм знания соответствуют средства и способы, с помощью которых они формируются. Например, в научном познании они принимают статус метода. Использование представленной квалификации знания позволяет определить формы знания в содержании образования, а также методы познания, необходимые для усвоения учениками для их социализации.

Если рассматривать образование как средство постижения истины, представленной в виде знания, то постижение его возможно тогда, когда индивид подготовлен к этому, «т.е. образован, а «образование», напоминает Хайдеггер, есть вместе и формирование и следование определённым образцам»³³. При этом «следование определённым образцам» возможно различными, не исключаящими друг друга путями. Как замечает Л.А. Микешина, «введение понятия «жизненный мир» позволило Гуссерлю существенно расширить сферу познавательной деятельности субъекта. Он критикует философию Нового времени за то, что она, по существу, отождествила познание с его частным, хотя и важным видом — научным познанием. Игнорировался тот факт, что познание включает также вненаучные и донаучные формы, разум и неразумное, созерцаемое и несозерцаемое — в целом охватывает сферу не

только теоретических, но и эмпирических суждений, различные акты веры и модальности верования, а также обыденный опыт и культурно-исторические реалии»³⁴. К этому же результату можно прийти, используя подход, предлагаемый А.С. Карминым и Е.С. Новиковой, которые рассматривают культуру как пространство, характеристиками которого являются три основных смысла — когнитивный, ценностный и регулятивный.

Учёные отмечают, что «на основе множества случайных и разнородных сведений, наблюдений, мыслей во всякой культуре складываются характерные для неё когнитивные парадигмы — образцы, стандарты, в соответствии с которыми строятся знания о мире»³⁵. Под парадигмами понимают «типовые, «установочные» структуры, которые определяют организацию смыслового содержания культурных феноменов»³⁶. Вместе с тем «в культуре сосуществуют три основных типа когнитивных парадигм и соответственно три типа знания»³⁷ — житейские знания, мистические верования, рациональные формы знаний. Каждому из типов когнитивных парадигм можно поставить в соответствие средства, с помощью которых они формируются. Например, ненаучное знание соотносят с обыденным опытом, наблюдательностью, здравым смыслом; научное знание — с эмпирическими и теоретическими методами исследования.

³² Ильин В.В. Философия: Учебник. В 2 т. Т. 1. Ростов н/Д: Феникс, 2006. С.271.

³³ Микешина Л.А. Философия познания. Полемиические главы. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 240.

³⁴ Там же. С. 244.

³⁵ Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. СПб.: Питер, 2004. С.140.

³⁶ Там же. С.133.

³⁷ Там же. С.140.

Понимание того, что знание может быть получено не только в рамках научных исследований, позволит преодолеть «противоречия между формальным знанием, транслируемым в образовании, и коренными интуициями субъекта образования»³⁸. Так, Л.А. Микешина, рассматривая некоторые результаты исследований, проводимых Г. Фоллмером, отмечает, что «сегодня в программах образования неявно предполагается, что именно механическая картина мира соответствует интуиции эмпирического субъекта с его повседневным опытом»³⁹.

Результаты исследований, проведённых в педагогике, психологии, эволюционной эпистемологии, показывают, что «интуиция европейца базируется не столько на механистическом видении мира, сколько на более глубоких представлениях, в большей мере связанных с миром средних измерений ...»⁴⁰. На основании этого Л.А. Микешина делает вывод о том, что «ложные с точки зрения современной науки представления о движении восходят к иллюзиям восприятия, механизмы которого приспособлены к мезокосму и генетически обусловлены. Необходимое глубинное перестраивание интуиции зависит, по-видимому, не от биологической передачи информации и генетической способности мозга, а от передачи информации через культуру»⁴¹. Разработка и разрешение этой проблемы имеет существенное значение, например, для дидактики.

Таким образом:

1) деятельностное содержание в лично ориентированном образовании — суть отражение познавательной деятельности, представленное в виде её способов;

2) познавательная учебная деятельность — суть продолжение познавательной деятельности субъекта образования, начинающейся с момента рождения;

3) познавательная учебная деятельность не должна быть ограничена лишь научным познанием;

4) характеристикой результата познавательной деятельности может служить знание;

5) формы знания, обеспечивающего освоение культуры, социализацию индивида, не должны быть ограничены лишь научным знанием, но могут включать житейские знания, мистические верования.

Научное определение культуры отражает её образно-смысловые интерпретации, например, следующим образом: «Культура — совокупность наращиваемых знаний, навыков, умений, смыслов, ценностей, норм, идеалов и концептов (ключевых «перекрёстных» понятий и смысло-образов), передаваемых из поколения в поколение и обеспечивающих сохранение и преобразование общества, формирование и развитие личности, реализацию ею своих творческих задач и способностей»⁴². Перечисленные образно-смысловые интер-

³⁸ Микешина Л.А. *Философия познания. Полемика главы*. М.: Прогресс-Традиция, 2002. С. 245.

³⁹ Там же.

⁴⁰ Там же.

⁴¹ Там же. С. 246.

⁴² *Культурология: теория и история культуры: Учеб. пособие / И.Е. Ширшов, К.И. Баландин, В.В. Качановский и др. / Под общ. Ред. И.Е. Ширшова*. Мн.: БГЭУ, 2004. С.23.

претации культуры позволяют определить роли, которые она выполняет по отношению к обществу людей, выполняющего и использующего её в своих целях, — её функции. Выделяют следующие функции культуры: информационную, адаптивную, коммуникативную, интегративную, социализации.

Л.А. Никитич рассматривает социализацию следующим образом: «Социализация — это интеграция индивида в существующую систему общественных отношений и осуществляется она средствами культуры»⁴³. При этом «первым средством социализации выступает воспитание в соответствии с принятыми в данном обществе и данной группе нормами и традициями. Следующий этап социализации — усвоение индивидом принятой в данной группе системы ценностей»⁴⁴. Аналогичным образом рассматривают социализацию А.С. Кармин и Е.С. Новикова: «Под социализацией понимается усвоение индивидом социального опыта, знаний, ценностей, норм поведения, соответствующих данному обществу, социальной группе, социальной роли»⁴⁵.

Вместе с тем социализацию рассматривают и как «процесс, посредством которого индивид приобретает знания, ценности, социальные навыки и социальную чувствительность, которые позволяют ему интегрироваться в общество и вести себя там адаптивно»⁴⁶, и как его соответ-

ствующие результаты. Следовательно, судить о социализации индивида можно, проводя оценку результатов процесса. Это предполагает наличие объективных характеристик результата процесса, связанных с характеристиками культуры.

Выделение характеристик культурного пространства возможно по разным основаниям. Так, А.С. Кармин и Е.С. Новикова предлагают подход, согласно которому модель культурного пространства включает трёхмерную систему координат, независимые оси которой — «когнитивная», «ценностная», «регулятивная». Таким образом, основные смыслы культуры — это характеристики результата познавательной деятельности человеческого общества, т.е. выступают как характеристики культуры и результата процесса социализации. Следовательно, *характеристики результата деятельности индивида по освоению культуры содержат её основные смыслы. Они связаны между собой посредством деятельности индивида*. Культурное пространство предстаёт как диалектическое единство трёх его характеристик — основных смыслов.

Характеристики результата социализации — суть отражение основных смыслов культуры. Таким образом, социализация индивида — это процесс овладения им культурой, что означает постижение её основных смыслов в процессе деятельности.

⁴³ Никитич Л.А. Культурология. Теория, философия, история культуры: Учебник для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. С. 17.

⁴⁴ Там же.

⁴⁵ Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. СПб.: Питер, 2004. С. 31.

⁴⁶ Большой толковый психологический словарь. Т. 2 (П-Я): Пер. с англ. / Ребер Артур. М.: ООО «Издательство АСТ», «Издательство «Вече», 2003. С. 283.

Система измерителей отражает парадигму образования и удовлетворяет соответствующей ей модели обучения. Так, знание-центрированной парадигме образования соответствуют перечень измерителей, представленный в виде знаний, умений, навыков, которыми учащиеся должны овладеть в ходе обучения. Представление системы измерителей и её компонент отражает методологию научно-исследовательской программы⁴⁷, её парадигму в частности.

Нетрудно видеть, что понимание культурного пространства в социоцентрической модели образования — особое. Характеристиками его являются совокупность знаний, умений и навыков, выработанных в ходе исторического процесса развития человечества. Представленная система измерителей в явном виде ценностей не содержит. Отличием социоцентрической модели обучения от иных является определение её целей как целей воспитания, исходящих от социума. Поэтому «разрабатываемая образовательно-воспитательная модель претендует на универсальность применения, поскольку основывается на выявлении наиболее общих закономерностей развития, отбрасывая, как малосущественные, индивидуальные различия»⁴⁸.

Прослеживая основные этапы создания социоцентрической модели

образования в нашей стране, И.Г. Фомичёва отмечает, что созданная в 30-е годы XX века модель, вклад в становление которой внёс А.С. Макаренко, предполагала, «... чтобы на первый план выходил не интеллект, а качества, присущие человеку-гражданину, живущему в обществе, подчиняющемуся его законам и озабоченному усовершенствованием этого общества»⁴⁹. Это возможно, если цели образования находятся в зависимости от «теоретических концепций, представляющих видение социальной действительности с позиций определённой группы, в свете господствующих в её культуре ... ценностей и идеалов»⁵⁰, т.е. — идеологии. А.С. Кармин и Е.С. Новикова подчёркивают, что различают *два уровня* ценностных парадигм: а) «ценностные парадигмы, складывающиеся и функционирующие на уровне *обыденного сознания*»⁵¹ и б) «парадигмы социальных ценностей и идеалов, формируемые на уровне *общественной идеологии*»⁵².

Итак, идеология — *лишь одна* из ценностных парадигм. Вместе с тем ценностные парадигмы «определяют задачи и цели, на реализацию которых должно быть направлено *развитие общества*»⁵³. Поскольку идеология — суть разработка и систематизация взглядов, «обусловленных ценностями и идеалами, типичными для

⁴⁷ См., например: *Лакатос И.* Методология исследовательских программ: Пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ», ЗАО НПП «Ермак», 2003.

⁴⁸ *Фомичева И.Г.* Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. С. 39–40.

⁴⁹ Там же. С. 42.

⁵⁰ *Кармин А.С., Новикова Е.С.* Культурология. СПб.: Питер, 2004. С. 146.

⁵¹ Там же. С. 144.

⁵² Там же.

⁵³ Там же.

больших социальных групп, сообществ, классов»⁵⁴ и поскольку она «не может быть беспристрастной»⁵⁵, постольку задачи образования сводятся к формированию личности, удовлетворяющей заранее заданному образцу — модели, характеризуемой вполне определённым набором качеств. По этой причине знание-центрированной парадигме образования соответствует *единственная* образовательная траектория ученика, конечной точкой которой и является «модель личности».

Цели школьных уроков знание-центрированной парадигмы образования — образовательные, развивающие, воспитательные. При этом их смыслы можно выразить следующим образом: «что учащиеся должны усвоить», «чему учащиеся должны научиться», «в чём учащиеся должны убедиться». И если измерители знаний, умений и навыков описаны достаточно, то описаний измерителей достижения воспитательных целей урока в педагогической литературе в достаточно полной мере не представлено. Можно предположить, что это связано, например, не только с особым пониманием культуры, определяемым идеологическими установками и выражаемым в виде парадигмы образования, но и с определёнными трудностями, встречающимися на пути их создания.

Таким образом, система измерителей, соответствующая социоцентрической модели образования, включает ценностную парадигму,

представленную лишь на одном уровне — идеологии. Искусственное завышение значения одного из уровней ценностных парадигм — особенность системы измерителей социоцентрической модели образования, которая не способствует овладению культурой.

Игнорирование ценностной составляющей культуры, замена её на идеологическую «составляющую» при изучении учащимися предметов, представление культурного пространства лишь в виде знаний и умений, необходимых для включения выпускника школы в систему социально-экономических отношений общества, выражают суть социоцентрической модели и знание-центрированной парадигмы образования.

Современное научное понимание культуры, места и роли образования в ней, позволяют определить его задачи, учитывающие динамику, основные тенденции развития социокультурного пространства. Личностно-отчуждённое образование, определяемое знание-центрированной парадигмой и выражаемое социоцентрической моделью, должно уступить место образовательному процессу, в котором «субъектом образования выступает *личность, способная ориентироваться во всём многообразии противоречий современного мира* (курсив мой — М.А.), а не только в пространстве социально-хозяйственной системы»⁵⁶.

В.А. Слостёнин и Г.И. Чижакова отмечают, что «наиболее сложной за-

⁵⁴ Кармин А.С., Новикова Е.С. Культурология. СПб.: Питер, 2004. С.144.

⁵⁵ Там же.

⁵⁶ Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. С. 41.

дачей образования является создание условий, соответствующих принятию личностью общезначимых ценностей как внутренних установок, ориентиров её поведения и деятельности»⁵⁷. Актуальность этой задачи вытекает из смены парадигмы образования на личностно ориентированную, которой соответствует антропоцентрическая модель образования. Один из результатов образования — образованность выпускника школы. Смысл образованности в личностно ориентированном образовании — суть «личностное качество, характеризующееся умением человека использовать имеющие знания для всеобщего блага»⁵⁸. При этом «образованный человек руководствуется в деятельности ценностным сознанием, отношением, поведением»⁵⁹. Реализация этой задачи образования возможна, например, на основе деятельностно-ценностного подхода. Он предполагает такую организацию, в которой образованность становится результатом совместной деятельности учителя и ученика.

Основные отличия личностно ориентированного образования⁶⁰ от традиционного достаточно подробно изложены в педагогической литературе. Однако остаётся неразрешённым вопрос о системе измерителей, соответствующей новой парадигме образования.

Традиционная система измерителей, представленная в виде знаний, умений, навыков, не может быть использована в личностно ориентированном образовании, поскольку: 1) однозначно определяет уровень достижений ученика, выраженный в виде однозначно определённой модели личности учащегося, 2) не характеризует в полной мере необходимые знания, умения, овладение которыми обеспечивает успешную социализацию выпускника, 3) не учитывает ценностных составляющих культуры в полной мере.

Таким образом, требуется определение системы измерителей, соответствующей деятельностно-ценностной парадигме образования. Таковой может выступать система измерителей, именуемая *образовательными компетенциями*⁶¹.

Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод о том, что необходимость введения понятия образовательной компетенции вызвана прежде всего потребностями общества в подрастающем поколении, обладающем способностями к адаптации в быстро изменяющемся информационном обществе.

В настоящее время не существует общепринятого определения понятия образовательной компетенции. Кроме того, некоторые учёные не разделяют понятия компетенции и компетентности.

⁵⁷ Сластёнин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. С. 114.

⁵⁸ Там же.

⁵⁹ Там же.

⁶⁰ Указанный термин имеет смысл, определённый в кн.: Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. М.: Логос, 2003.

⁶¹ См., например: Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003.

Общим в определениях компетенций является её практическая направленность, деятельностная основа. Так, А.В. Хуторской под образовательной компетенцией понимает способности «к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи»⁶². С.Е. Шишов и В.А. Кальней определяют компетенцию аналогичным образом как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, которые приобретает учащийся в процессе обучения. Общим является определение образовательных компетенций посредством способности учащегося *решать* практические задачи, иными словами, *владения способами деятельности* (присвоенными в ходе познавательной деятельности), позволяющими решать практические задачи, неявное выделение широкого спектра компетенций, отражающих многообразие феноменов и форм культуры. Особенностью определения компетенций становится выделение их характеристик, соответствующих основным смыслам культуры. Таким образом, компетенции определяют через способы деятельности по овладению культурой, т.е. *познавательной* деятельности. Нетрудно видеть, что в этом *смысле* компетенция может быть рассмотрена как *способность* индивида *осуществлять познавательную деятельность*.

Таким образом, с учётом требований, выдвигаемых общей методологией мышления, термин «образовательная компетенция» можно определить следующим образом. *Образовательная компетенция — это совокупность способов познавательной деятельности*. Термин «образовательная компетенция» не имеет значения, поскольку речь идёт об идеальном объекте. *Смыслом* термина «образовательная компетенция», а значит, его *понятием* являются *способы познавательной деятельности*. *Смыслы способов познавательной деятельности* могут быть представлены в виде трёх основных смыслов культуры — когнитивного, ценностного, регулятивного.

Овладение способами познавательной деятельности, т.е. её результат, может быть выражено с помощью термина *компетентность*. Компетентность — это владение индивидом компетенцией. Термин *компетентность* не имеет значения. Смысл термина *компетентность* выражает *знание*. Знание может быть условно представлено в виде различающихся форм. Каждой из форм соответствуют адекватные способы его получения, формирования. Это означает, что компетенции могут быть представлены, например, в виде совокупности, отражающей различные способы формирования знаний. Поиск оснований классификации компетенций — перспективная задача.

⁶² Цит по: Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. С. 111.

О возможности влияния математического образования на личностное развитие ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста

А.В. Белошистая

Традиционно математическое образование ребёнка связывалось в основном с формированием конкретных предметных знаний и умений содержательного характера. В частности, традиционной целью введения математической компоненты в объём образовательного «комплекта» для дошкольников было формирование элементарных математических представлений для содержательной подготовки к школе. Целью введения математической компоненты в объём начального школьного образования также является формирование знаний и умений математического характера. Эта позиция, несмотря на появление ряда программ, называемых «развивающими», не особенно изменилась за последние 30 лет в практике математического образова-

ния на дошкольной и начальной школьной ступени образования.

Однако в последнее десятилетие **теоретические взгляды** на цели, задачи и роль математического образования в развитии личности ребёнка даже дошкольного возраста начинают меняться. В этом плане можно отметить то, что стали появляться исследования дидактического характера, посвящённые формированию элементов учебной деятельности дошкольников [1; 4]; при этом работы выполнены на математическом содержании, что кажется нам достаточно примечательным. В последнее пятилетие появился также ряд исследований, посвящённых вопросам развития креативности дошкольников (Л.Н. Прохорова, 2000), развития интеллектуальных способностей [6], формирования общих умственных способностей детей дошкольного возраста [5], также содержательно выстроенных на материале математического образования дошкольников. В упомянутых выше работах авторы напрямую не связывают организованное ими обучение с развитием личности ребёнка, однако отмечают, что в процессе этого обучения происходят значительные сдвиги в уровне сформированности мотивационных компонентов, т.е. можно сказать, что происходит значимое воздействие на личностное развитие ребёнка.

Эти факты кажутся нам примечательными, поскольку целью этих исследований было не столько непосредственное формирование математических представлений, знаний и умений, сколько развитие когнитивных процессов и личностное развитие ребёнка. В принципе, на сегодня можно считать, что неоспоримое зна-

чимое влияние математического образования на развитие когнитивных процессов у ребёнка общепризнано. Менее явно в исследованиях просматривается мысль о значимом влиянии математического образования на общее личностное развитие ребёнка.

Прежде всего отметим, что понятие «общее личностное развитие» ребёнка не является в психологии однозначно определённым. Например, А.В. Петровский рассматривает вопросы взаимосвязи и взаимозависимости понятий «развитие личности» и «психическое развитие», и в качестве отрицательного факта отмечает, что часто можно наблюдать (в том числе и в работах теоретического характера) смешение этих понятий, «по существу, последовательное сведение развития личности к развитию психики, а развитие психики к развитию перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов» [11. С. 48]. К сожалению, среди педагогов-практиков такое понимание развития личности ребёнка встречается очень часто, что подтверждается систематическими опросами воспитателей и учителей начальных классов на курсах повышения квалификации.

В упоминаемой работе А.В. Петровского отмечается, что такое понимание педагогами процесса развития личности фактически спровоцировано теоретической некорректностью разработки данного вопроса во многих педагогических и психологических исследованиях. Справедливо отмеченный ещё Л.И. Божович [2. С. 131] факт, что «понятие личности ... часто оказывается синонимом то сознания, то самосознания, то установки, то психики вообще», очевидно, — одна из причин того, что понятие «разви-

тие личности» и понятие «развитие психики» оказывались поставленными в один синонимический ряд.

А.В. Петровский отмечает, что «очевидное несовпадение, нетождественность понятий «психическое развитие» и «развитие личности, при всём их единстве подсказывает необходимость выделения особого процесса формирования личности как социального, системного качества индивида, субъекта системы человеческих отношений.....Личность выступает как предпосылка и результат изменений, которые производит субъект своей деятельностью в мотивационно-смысловых образованиях взаимодействующих с ним людей и в себе самом «как другом» [11. С. 40]. Наиболее существенным для смысла понятия личностного развития мы полагаем «мотивационно-смысловые образования», понимая их как новообразования в личностной сфере ребёнка, образующиеся в процессе развивающего обучения.

Целенаправленных работ, рассматривающих взаимовлияние **математического образования ребёнка младшего возраста и его личностного развития**, пока нет. Поэтому рассмотрим исследования, посвящённые анализу возможности формирования и развития новых свойств личности, проведённые на математическом содержании на различных возрастах.

В исследовании Р.И. Сунатовой [12] рассматривается возможная систематизация индивидуально-типологических особенностей мыслительной деятельности человека в различных областях знаний. Среди определяющих особенностей мыслительной деятельности автором выделены:

конструктивная самооценка, независимое самостоятельное принятие решений и логичность. Отмечается, что выделенные характеристики — основополагающие, поскольку пронизывают все уровни деятельности по принятию решения индивидом. Из трёх указанных в исследовании основополагающих характеристик логичность непосредственно вытекает из качества и способа организации математического развития индивида, поскольку на сегодня математика является едва ли не единственным школьным предметом, значимо влияющим на уровень её развития.

Категории «конструктивная самооценка» и «самостоятельность в принятии решений» на первый взгляд кажутся весьма далёкими от собственно математического образования индивида, однако, являясь прямыми следствиями таких компонентов сформированной учебной деятельности, как самооценка и учебная самостоятельность, уже могут быть связаны с качеством и способом организации этого образования. Иными словами, мы полагаем, что есть достаточно оснований утверждать, что соответствующим образом организованная система математического образования ребёнка может оказывать значимое влияние на формирование конструктивной самооценки и самостоятельности в принятии решений индивидом. Эту мысль подтверждает и ряд исследований последних лет, рассмотренных далее.

В исследовании Н.А. Пастернак [9] «способность действовать в уме» (СДУ), которая в других работах часто именуется «внутренним планом действий», рассматривается в качестве системообразующего фактора,

объединяющего в себе когнитивные и личностные особенности в их неразрывном единстве. Результаты экспериментальной работы автора показали, что с ростом уровня «способности действовать в уме» возрастает успешность выполнения задач интеллектуального теста, что свидетельствует, по мнению автора, в пользу понимания «способности действовать в уме» как содержательного эквивалента понятия «общий интеллект». Также отмечено, что с ростом уровня развития «способности действовать в уме» возрастает мера обобщённости в формировании образов (в том числе и поведенческих), а при недоразвитии «способности действовать в уме» затрудняется решение индивидом задач интеграции и иерархизации, отмеченных ещё Ж. Пиаже, как основополагающих для интеллектуального развития ребёнка.

Соотнесём это исследование, которое на первый взгляд имеет отвлечённый от содержательного материала «чисто» психологический характер, с работой С.Д. Мухаметрахимовой [8], в которой рассмотрены способы построения методологии математического развития детей на основе использования моделирования как основного способа и средства обучения математике. Автор резюмирует, что указанный метод имеет значимую корреляционную связь с уровнем развития математического мышления учащихся, однако в рамках нашего исследования мы обратили внимание на частные результаты, которые приводит автор при описании формирующего эксперимента.

В частности, за время экспериментальной работы умение (способ-

ность) действовать в уме (СДУ по определению предыдущей работы) достоверно изменилось в сторону увеличения, причём возросла в 1,5 раза; динамика развития рефлексии (конструктивная самооценка) составила рост в 1,7 раза); действие анализа за время эксперимента достоверно изменилось в сторону увеличения (рост в 4 раза); значимо изменилось и умение самостоятельно ставить проблемы (рост в 1,4 раза), которое во всех существующих исследованиях мыслительной деятельности рассматривается как характеристика **креативности** мышления.

Таким образом, соотнося проблемы и результаты данных исследований, можно отметить, что **математическое содержание может стать значимым фактором влияния на личностное развитие индивида при условии соблюдения модельного подхода к организации обучения этому содержанию.**

В заключение приведём ещё две, значимые, на наш взгляд, работы, основным содержанием которых являются исследование влияния состояния тревожности у ребёнка на уровень самостоятельности познавательной деятельности и уровень эмоциональной комфортности.

Основными выводами работы А.В. Лукасик [7] являются следующие положения: повышенная тревожность отрицательно влияет на самостоятельное выполнение познавательной деятельности; повышенная личностная тревожность оказывает деструктивное влияние на сложную познавательную деятельность, требующую выбора одного из нескольких способов действий (самостоятельность в принятии решений).

Исследователем замечено, что повышенная тревожность часто приводит к выбору индивидом неадекватного личностным особенностям способа деятельности, что в итоге приводит к невысоким результатам этой деятельности. В свою очередь, невысокий результат деятельности понижает и без того невысокую самооценку тревожной личности и ещё более сковывает самостоятельность познавательной деятельности.

В исследовании А.Н. Фоминой [13] приводятся результаты анализа лонгитюдного исследования эмоционального дискомфорта (уровня тревожности) младших школьников. В исследовании отмечается, что наиболее эмоциогенными факторами тревожности на протяжении всей начальной школы остаются: «страх проверки знаний» и «страх не оправдать ожидания окружающих» (в данном контексте рассматривается опосредованное влияние оценки на отношения с близкими взрослыми).

В рамках нашего анализа интересны данные, приводимые автором по результатам обследования различных контингентов младших школьников, т.е. в классах с различной спецификой обучения (математических, коррекционных, творческих). Автор отмечает, что более благоприятное эмоциональное состояние ребёнка связано с наличием высокого уровня познавательных интересов учащихся, их эмоциональной открытостью, а негативные переживания во многом определяются низким социальным статусом класса, подкрепляющим чувство неполноценности ребёнка. Иными словами, математические классы, как правило, характеризуются высокой

познавательной активностью детей и устойчивым чувством уверенности в своих силах, что, в свою очередь, повышает уровень эмоциональной устойчивости детей.

Все рассмотренные исследования сознательно взяты нами из области психологии, личностных особенностей индивида, поскольку задачей данного обзора является **анализ возможностей влияния на личностное развитие ребёнка посредством целесообразного построения системы математического развития.**

Приведённый выше сопоставительный анализ исследований кажется нам достаточно убедительным для продуцирования определённых гипотез. Безусловно, нет речи о том, что целенаправленное математическое развитие ребёнка является единственной значимой знаково-символической деятельностью, определяющей процесс личностного развития ребёнка. Однако то, что эта деятельность занимает определённый объём и, следовательно, выполняет соответствующие функции в развитии высших психических процессов, кажется нам весьма достойным.

Механизм этого влияния, собственно определяющий методологию построения математического образования ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста, мы также усматриваем в положении Л.С. Выготского: «Анализ показывает, что всякая высшая психическая функция была раньше своеобразной формой психологического сотрудничества и лишь позже превратилась в индивидуальный способ поведения, перенесённый внутрь психологической

системы ребёнка ту структуру, которая и при переносе сохраняет все основные черты символического строения, изменяя лишь в основном свою ситуацию.

...Самый важный и основной из генетических законов, к которому приводит нас исследование высших психических функций, гласит, что всякая символическая деятельность ребёнка была некогда социальной формой сотрудничества и сохраняет на всём пути развития до самых высших его точек социальный способ функционирования. История высших психических функций раскрывается здесь как история превращения средств социального поведения в средства индивидуально-психологической организации» (История развития высших психических функций, с. 54).

Таким образом, мы имеем «формулу» построения «социальной ситуации развития», активно воздействующей на процесс личностного развития ребёнка. Процесс математического образования, как и любой образовательный процесс, напрямую связан с организацией соответствующей символической деятельности ребёнка, которая, по Л.С. Выготскому, генетически воздействует на развитие высших психических функций, становясь в процессе социального взаимодействия функцией интрапсихической, т.е. превращается в средство индивидуально-психологической организации индивида. С этой точки зрения результаты и выводы проанализированных выше исследований личностного развития ребёнка кажутся нам закономерными, поскольку математическая символическая деятельность соответст-

ует сущности самой науки «математика», являющейся древнейшим и величайшим в истории человечества образцом стройности, логичности, доказательности, самоанализа и рефлексии, устойчивости и постоянства, универсальности, надёжности и неизменности в любых условиях развития разумной жизни во всей Вселенной. «Математика одинакова во всей Вселенной. Но, пожалуй, больше во Вселенной ничего такого нет», — справедливо отмечает героиня одного из известных фантастических романов» (Ч. Шеффилд «Летний прилив», 1995).

Иными словами, суть не в том количестве математических фактов и закономерностей, которые запоминает (и по большей части впоследствии благополучно забывает) человек при изучении математики как науки, как предмета изучения, а в той «доле» и силе генетического воздействия на развитие высших психических функций индивида, которое может оказать соответствующая организация внешней (интерпсихической) символической деятельности с математическим материалом.

Сформулируем основные выводы:

1. В последнее десятилетие теоретические взгляды на цели, задачи и роль математического образования в дошкольный и начальный школьный период постепенно начинают изменяться. В этом плане можно отметить, что стали появляться исследования дидактического характера, рассматривающие математическое содержание как средство развития личностных характеристик ребёнка (деятельностных, коммуникативных,

мотивационно-эмоциональных и умственных).

2. Анализ соответствующих исследований психологического характера подтверждает значимое влияние специфически организованного математического развития ребёнка на личностно-значимые компоненты индивида.

3. Процесс математического образования напрямую связан с организацией соответствующей символической деятельности ребёнка, которая, по Л.С. Выготскому, генетически воздействует на развитие высших психических функций, становясь в процессе социального взаимодействия функцией интрапсихической, т.е. превращается в средство индивидуально-психологической организации личности.

4. Обучение математике по программам завышенного уровня сложности и высокого уровня формализованности, не соответствующего природным возможностям ребёнка, приводит к тому, что математическое содержание не только не выполняет своих главнейших с теоретической точки зрения функций в личностном развитии ребёнка, но в большинстве случаев играет противоположную роль — провоцирует развитие тревожности (неверие в свои силы), развивает отрицательную мотивацию к учению. Это негативно влияет на развитие познавательной деятельности в целом, учебно-познавательной самостоятельности и креативности, поскольку очень часто сводит процесс изучения математического содержания к заучиванию наизусть не осмысленной ребёнком информации.

Литература

1. Анищенко О.А. Формирование предпосылок учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста. Дисс. канд. пед. наук. М., 1980.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. М., 1968.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. в 6-ти т. М., 1983. Т. 3
4. Гончарова И.И. Преемственность в формировании учебных умений у старших дошкольников и первоклассников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1988.
5. Дёмина Е.С. Педагогические условия умственного развития детей дошкольного возраста в процессе формирования математических представлений и понятий. Дисс. ... канд. пед. наук. Барнаул, 1999.
6. Иванова Т.И. Педагогические условия интеллектуального развития старших дошкольников в процессе формирования математических представлений. Дисс. ...канд. пед. наук. Белгород, 2001.
7. Лукасик А.В. Взаимосвязь самостоятельности познавательной деятельности и тревожности личности. Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. М., 2000.
8. Мухаметрахимова С.Д. Учебное моделирование как психологический фактор формирования математического мышления учащихся. Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. Казань, 2000.
9. Пастернак Н.А. Способность действовать «в уме» как механизм произвольной регуляции поведения личности. Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. М., 2001.
10. Пиаже Ж. Психология интеллекта: Пер. с фр. Избранные психологические труды. М., 1994.
11. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
12. Суннатова Р.И. Индивидуально-типологические особенности мыслительной деятельности. Автореф. дисс. ... докт. псих. наук. Ташкент, 2001.
13. Фоминова А.Н. Причины эмоционального дискомфорта учащихся младших классов и условия его преодоления. Автореф. дисс. ... канд. псих. наук. Нижний Новгород, 2000.

Интеллектуальная игра как компонент образовательной практики: моделирование развития профессионально значимых качеств специалиста

Б.Р. Мандель

Прежде всего, определимся с понятием *интеллектуальная игра* в плане научном, в качестве социально-культурного и педагогического феномена.

Первым попыткам создания интеллектуальных игр много лет (исследование не рассматривает такие игры, как шахматы, шашки, маджонг, относимые к интеллектуальным): викторины и тесты, шарады и загадки, анаграммы и перевертени (чаще неверно употребляется слово «перевёртыши») и т.п. — всё это имеет давнюю историю. Новый толчок к пониманию интеллектуальных игр дала созданная журналистом и художником В.Я. Ворошиловым (1930–2001) в 1975 году телевизионная игра «Что? Где? Когда?».

В США уже более 40 лет (с 1964 года) существуют игры, которые можно назвать интеллектуальными

достаточно определённо, несмотря на явное шоу-происхождение и назначение, — это «Quiz» и «Jeopardy» (соответственно, прототипы российских «Что? Где? Когда?», «Брейн-ринга» и «Своя игра»). Эти игры, перекочевав из домашних гостиных и клубов на телеэкраны, украсившись всеми необходимыми атрибутами развлекательных телепередач, остались по-прежнему не только любимыми, но и сумели сохранить значение, стимулирующее развитие интеллекта. Следовательно, интеллектуальные игры с первых лет своего появления — порождение двух противоположностей: массовой, развлекательной культуры и стремления к знаниям, которое свойственно неутомимой натуре человека разумного, желающего развиваться бесконечно. Первые участники игр не только испытывали удовольствие, познавая себя, но и получали новые коммуникативные навыки, заряд энергии, толчок, побуждающий увеличивать знания, расширять кругозор. Разные по сложности вопросы и задания позволили организаторам, ведущим, психологам и педагогам определить уровень возрастного подхода к интеллектуальным играм и возможность их использовать в подготовке по самым разным областям человеческого знания в школах и вузах.

Естественно, нельзя недооценивать стимулирующее значение выигрыша, будь то деньги или книги, как в первых вариантах игры «Что? Где? Когда?». Но это уже история. Знаменательно и важно то, что интеллектуальные игры шагнули с экранов в молодёжную (и не только) среду, став излюбленным интеллектуальным досугом довольно значительного числа

участников этого «движения»¹. Сравнительно-исторический анализ источников, педагогическая практика и практика проведения телевизионных игр позволили определить, что игра, называемая интеллектуальной, достоверно помогает установить уровень развития и широты знаний, памяти и мышления, скорости мыслительных реакций у всех играющих.

При употреблении словосочетания «интеллектуальные игры» могут возникнуть вполне обоснованные ассоциации с упомянутыми выше шахматами и шашками, го и рэндзю, народными играми, шарадами, загадками, однако в отличие от, например, загадок как жанра устного народного творчества, где даётся иносказательное описание предмета или явления², интеллектуальные игры ставят целью не столько проверить, сколько развить, стимулировать дальнейшее общее, культурное, коммуникативное развитие, расширить эрудицию, увеличить знания; идут «в глубину» задаваемого вопроса для получения ответа или решения с целью непрерывного развития участника игрового интеллектуального процесса.

Проведённое нами исследование выявило следующие положения, которые мы предлагаем взять за основу уточнения дефиниции интеллектуальной игры:

— игра, называемая интеллектуальной, — индивидуальное или (чаще) коллективное выполнение зада-

ний, требующих применения продуктивного мышления для познания предметной и социальной действительности³ **в условиях ограниченного времени и соревнования**. Интеллектуальные игры объединяют в себе черты игровой и учебной деятельности; они развивают теоретическое мышление, требуя формулирования понятий, выполнения основных мыслительных операций (классификации, анализа, синтеза и т.п.).

Анализ научных теорий, педагогической, игровой практики позволил нам дать развёрнутую психолого-педагогическую дефиницию интеллектуальной игры, опирающуюся на классические определения Дж. Гилфорда и В.Н. Дружинина⁴:

— интеллектуальная игра — игра, при которой в полной мере задействованы мышление и память, а умственные операции участников-игроков направлены на опознание и понимание предъявленного материала; игра, имеющая конвергентную (поиск в одном направлении при получении одного-единственного правильного ответа) и дивергентную (поиск в разных направлениях) продуктивность с целью получить оценённое суждение о логичности (правильности) заданной ситуации, точности ответа или найденного решения.

Содержанием интеллектуальной игры являются:

— конкретное (реальные предметы или их изображение);

¹ Лернер Л.В. Минута на размышление. М.: Искусство, 1992.

² Игры для интенсивного обучения / Под ред. В.В. Петрусинского. М.: Прометей, 1991.

³ Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модельное обучение. Вопросы теории и технологии. Алма-Ата: Мектеп, 1980. С. 19.

⁴ Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей. М.: Издательский центр «Академия», 1996. С. 21–22.

- символическое (буквы, знаки, цифры);
- семантическое (значения слов);
- поведенческое (поступки другого человека и самого себя).

Конечный «продукт» интеллектуальной игры может быть представлен в следующих основных разновидностях:

- единицы объекта (найти недостающие буквы и слова);
- классы объектов (рассортировать, классифицировать предметы);
- отношения (установить связи между объектами);
- системы (выявить правила организации множества, нескольких объектов);
- трансформация (изменить и преобразовать заданный материал);
- импликация (предвидение результатов в рамках неопределённой ситуации).

Соответственно этому мы предлагаем свою сущностно-телеологическую классификацию интеллектуальных игр: вербальные, классификационные, коммуникаторные, системные, трансформационные, импликационные.

Смысл этого определения в том, что его можно представить как программу, адресованную педагогам и студентам для последовательного решения задач улучшения способностей, повышения веры в собственную компетентность и оптимизма в отношении своих интеллектуальных возможностей, в усвоении навыков интеллектуальной саморегуляции в процессе использования интеллектуальных игр в образовательной практике — в профессиональной подготовке будущих специалистов социально-культурной сферы. В научно-теоретическом и практическом планах отсюда следуют направление и механизмы формирования определённых навыков и качеств личности будущего специалиста как в конкретном, интеллектуальном плане, так и в плане когнитивном и педагогическом — необходимых профессиональных, профессионально значимых качеств, умений и навыков. Ниже представлена обобщающая структура интеллектуальной игры, объединяющая в себе цели и задачи игры, функции играющих и педагога.

Интеллектуальная игра

Знаниевый материал (содержание игры)	Игровые цели	Функции игроков	Правила игры		Методическое и техническое обеспечение
	Педагогические цели	Предмет игры, содержание, тематика	Модель взаимодействия играющих	Система оценивания	
Развитие профессионально значимых качеств по заданным критериям					

Общая педагогическая установка на качественное совершенствование образовательного процесса в целях личностного развития и формирования профессионально значимых свойств студентов обуславливает необходимость диагностически измерять в одинаковых «единицах» как поставленные задачи, так и результаты применения комплекса дидактических и психолого-педагогических мер, который направляется на их решение. Вслед за И.Я. Лернером⁵, Э.И. Моносоном⁶, П.И. Пидкасистым мы рассматриваем цель становления и формирования профессионально значимых качеств специалиста гуманитарного профиля в качестве синтетической цели высшего образования.

Проектируя модель развития профессионально значимых качеств личности посредством интеллектуальной игровой практики, в содержательном плане мы использовали вузовский курс «Литература». Предметное содержание курса составляют теория и история всемирной и отечественной литературы.

Модель, как известно, представляет собой либо видимую исследователем мысленно, либо реализованную структуру, которая способна заменить объект исследования, отображая его или воспроизводя условно. Важно, что изучение модели даёт новую информацию о самом объекте. В основе моделирования, в частности, педагогического моделирования именно как систе-

мы, исследование которой служит средством для понимания другой системы, лежит не тождество, а явное соответствие между исследуемым объектом, т. е. оригиналом, и его моделью. В.В. Краевский писал: «В педагогике моделирование приобретает особое значение в связи с задачей повышения теоретического уровня науки, поскольку оно неразрывно связано с абстрагированием и идеализацией, посредством которого происходит выделение моделируемых объектов, отображаемых в модели»⁷.

Как своеобразный аналог реального объекта, модель может воспроизводить наиболее существенные характеристики личности и развития её профессиональных качеств. Поскольку приведённая модель представляет собой модель развития профессионально значимых качеств специалиста в интеллектуальной игре, она является, по сути, моделью деятельности, хотя в ней заложены и актуальные, и перспективные качества, и свойства. Наша модель представляет описание существенных характеристик личности: базовые основания профессионально значимых качеств (профессиональное сознание и самосознание, профессионально-ценностные ориентации, профессионально обусловленные качества); готовность к профессиональной деятельности (нравственно-психологическая, содержательно-информативная, операционально-деятельностная); готовность к развитию и саморазвитию (самопо-

⁵ Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М.: Знание, 1976.

⁶ Монозон Э.И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников. М.: Педагогика, 1978.

⁷ Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994. С. 94.

знание, самопроектирование) — развиваемых посредством интеллектуальной игры по учебным дисциплинам гуманитарного направления (курс «Литература»).

Однако деятельность специалиста гуманитарной сферы многофункциональна, имеет множество граней, поэтому вполне оправдано наличие некоторого количества вариантов подобных моделей. Пока нет единого представления обо всём комплексе профессионально значимых качеств личности подобного специалиста и единого мнения об использовании в образовательной практике интеллектуальной игры как средства их развития, модель базируется на следующих педагогических и методологических позициях:

- моделирование развития профессионально значимых качеств специалиста следует рассматривать с учётом взаимосвязи личности и будущей деятельности: профессиональная деятельность не может осуществляться без развития необходимых качеств, именно в деятельности они оцениваются, адаптируются, развиваются;

- модель развития призвана выступать ориентиром для решения вопросов повышения эффективности профессиональной подготовки, в данном случае — для эффективности проведения интеллектуальной игры как средства развития профессионально значимых качеств личности будущего специалиста;

- подобная обобщённая модель отражает только основные компоненты развития, выступая в качестве ориентира исследования динамики данного процесса на разных стадиях;

- данная модель даёт возможность разработки самой профессионально-образовательной программы комплекса развивающих интеллектуальных игр;

- предположительно, эта модель позволяет педагогически управлять непосредственно процессом развития профессионально значимых качеств.

Кроме того, проектируя модель развития профессионально значимых качеств личности будущего специалиста в гуманитарной области, необходимо выделить следующие концептуальные основы:

- личность специалиста есть субъект профессиональной деятельности в конкретных социокультурных условиях;

- личность специалиста — личность профессионала, действующего в системе «человек-человек»;

- личность специалиста есть нечто цельное, но не замкнутое, единство природного и результатов профессионализации, социализации и персонификации, единство социального, нравственного, интеллектуального, психологического, общекультурного, профессионального (как идеал);

- личность специалиста формируется, развивается, самореализуется, самосовершенствуется в профессиональной деятельности, изменяя себя и деятельность;

- интеллектуальная игра как активная форма развития профессионально значимых качеств личности будущего специалиста позволяет практически решить задачи этого развития при правильно организованном педагогическом процессе её использования в образовательной практике.

Структурная модель развития профессионально значимых качеств личности будущего работника гуманитарной сферы в процессе использования интеллектуальных игр в образовательной практике

В организационно-методическом плане, исходя из научного анализа теоретических основ педагогического моделирования и проектирования, первоочередным для педагога является целеполагание игровой пе-

дагогической деятельности. Эта задача реализуется в отборе таких целей проведения интеллектуальных игр, которые отражали бы социально значимые требования к функционалу деятельности специалиста гуманитарного профиля в обществе, профессионально значимые задачи специальной подготовки в вузе и имели бы непосредственный выход на основные компоненты содержания образования в условиях освоения обучающимися учебной дисциплины.

Синхронизации целей, задач и сферы применения интеллектуальной игры

Целевые ориентации игры	Задачи игры	Сфера применения		
		Учебная	Исследовательская	Оперативно-практическая
Дидактические	расширение кругозора, познавательная деятельность, формирование профессионально значимых умений и навыков	В учебной программе для обучения и повышения квалификации	Моделирование будущей профессиональной деятельности с целью изучения принятия решений, оценки эффективности	Анализ элементов конкретных систем для разработки различных элементов системы образования
Воспитывающие	волю, самостоятельность, нравственные, эстетические позиции, воспитание сотрудничества, коллективизма, коммуникабельности			
Развивающие	внимание, память, речь, мышление, умения сравнивать, сопоставлять; воображение, фантазию, творческие способности, эмпатию, мотивацию учебной деятельности			
Социализирующие	приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция; обучение общению, психотерапия.			

Вместе с тем в социально-педагогическом аспекте формирование профессионально значимых качеств специалиста происходит при учёте педагогом актуальных целей жизнедеятельности молодых людей, их профессиональных интересов и социальных устремлений, духовных потребностей и ценностных приоритетов в плане интеллектуального саморазвития личности в период обучения. Социально-педагогическим средством при этом становится диагностирование студентов по заранее установленным критериям и социально-психологическим показателям проявления профессионально значимых качеств для выявления их исходного уровня. Это и выступает базой для постановки целей и задач интеллектуального развития личности в процессе использования интеллектуальной игры в соответствии с индивидуально-значимыми для будущих специалистов потребностями, интересами, целями самоопределения личности в условиях профессионального обучения и межличностного общения в учебном коллективе.

Поскольку ведущим фактором целостного формирования профессионально значимых качеств личности при получении образования является развитие интеллектуального самосознания личности, это и направляет активность её духовной творческой работы по самопреобразованию и формирует активно-субъектную позицию обучающихся в отношении их социального, профессионального, духовного, интеллектуального роста в процессе общего развития профессио-

нально значимых качеств личности специалиста⁸. В этом плане может послужить примером мыслительная деятельность студентов во время поиска ответа на следующий вопрос интеллектуальной игры, заданный при изучении зарубежной литературы XIX века на занятии по курсу «Литература»:

Один из героев романа Гюго «Отверженные», добрейший епископ Мириэль все свои деньги раздавал бедным. Однажды он прибыл в небольшой городок на осле. Мэр города и горожане наблюдали его въезд с негодованием и насмешкой. «Мне понятно ваше негодование. Вы находите, что со стороны такого скромного священника... Это слишком большая дерзость. Уверяю вас, я приехал так по необходимости, а вовсе не из тщеславия».

Попытайтесь объяснить, как же сумел епископ пристыдить горожан?

После поиска ответов на этот вопрос одна из групп-команд, перебрав все возможные версии, останавливается на той, которая и оказалась правильной. Итак, ответ:

Иисус Христос тоже ездил на осле!

Как видим, вопрос потребовал вспомнить текст Библии, подключить память, сообразительность, но, и это важно, сам ответ заставляет обучающихся задуматься о скромности, о моральных качествах как героя Гюго, так и самого Христа. Средствами интеллектуальной игры мы подспудно решаем нравственно-воспитательные задачи по развитию таких важных качеств будущего специалиста, как скромность, умение сострадать людям.

⁸ Позизейко Г. В. Становление мировоззренческой культуры личности в условиях профессионального образования в вузе: Дисс. ... канд. пед. наук. Орёл, 2002.

В организационно-педагогическом плане, в процессе использования в педагогической практике интеллектуальной игры, проектирование модели развития профессионально значимых качеств личности обучаемых как идеала развивающего обучения планировалось нами как предмет самостоятельной и субъективно значимой для обучающихся игровой деятельности, в которой они могут выступить как соавторы и инициаторы персонального интеллектуального саморазвития. Только тогда содержание вузовской учебно-профессиональной деятельности можно рассматривать в качестве ориентировочной основы для организации и самоорганизации путей развития профессионально значимых качеств, реализующихся в самостоятельной работе студентов.

Одновременно с этим в психолого-педагогическом плане проектируемая познавательльно-ценностная деятельность обучающихся не только нацеливалась на «выращивание» (В.Я. Ляудис) индивидуальной активности и субъектной роли студентов в отношении личностного саморазвития, но и призвана была создавать интеллектуально ценностную образовательную среду, другими словами — педагогические условия целостной поддержки профессионально значимого становления личности в период обучения⁹.

Вслед за В.Д. Симоненко социально-педагогическое проектирование модели развития профессионально значимых качеств личности буду-

щего специалиста (с использованием интеллектуальной игры) можно определить как интегративный вид деятельности, заключающейся в проведении подготовительных исследовательских операций с целью перевода теоретических положений гипотезы исследования в практическое русло их дальнейшей апробации и проверки; отсюда в проектировании намечаются определённые этапы-компоненты: целевой, содержательный, процессуальный и контрольно-итоговый¹⁰.

Рассмотрим конкретное содержание названных этапов моделирования в системе гуманитарного обучения с использованием интеллектуальной игры.

Целевой этап заключается в конкретизации и структурировании целей и задач развития профессионально значимых качеств будущего специалиста в условиях игровой деятельности студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурная деятельность» в вузе культуры и искусств при изучении курса «Литература». Очевидно, что указанные цели будут образовывать своеобразную иерархическую структуру из соподчинённых и взаимообусловленных направлений развития профессионально значимых качеств личности. Исходя из определённых прежде критериев, в виде основной, генеральной цели развития профессионально значимых качеств в интеллектуальной игре при изучении курса «Литература», как и других общепрофессиональных дисциплин гуманитарного направле-

⁹ Ляудис В.Я. Психологические предпосылки проектирования моделей инновационного обучения в школе // Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1994. С. 13–32.

¹⁰ Симоненко В.Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования). Брянск.: Изд-во БГПУ, 2001.

ния, определяется подготовка сознательного, обладающего интеллектуальной, моральной и волевой зрелостью, социально и профессионально компетентного специалиста, ответственного и активного субъекта деятельности. Таким образом, определена цель формирования единства интеллектуально-когнитивного, духовно-ценностного, нравственно-осмысленного, культурно-преемственного содержания основных профессионально значимых качеств и адекватных им форм персонального поведения в условиях социально направленной, профессионально активной деятельности в гуманитарной, культурной сфере общества и в процессе нравственной, духовно и интеллектуально наполненной индивидуальной жизнедеятельности.

Педагогическая цель развития профессионально значимых качеств личности, достигаемая в процессе использования в педагогической практике интеллектуальной игры, обладает социально-психологической природой, поскольку направлена на динамику и явственное приращение и в эмоционально-ценностном, и в мотивационно-смысловом, и в волевом, и в поведенческом, и, естественно, в когнитивном и интеллектуальном компонентах в общем процессе становления будущих специалистов. Однако судить о полном достижении поставленной цели как результате интеллектуально развивающего обучения можно лишь по внешним образцам социально направленного поведения и творчески активной познавательно-ценностной деятельности обучающихся. В связи с этим возникает необходимость определить, во-первых, педагогические задачи осво-

ения учебной дисциплины в контексте достижения цели формирования и развития профессионально значимых качеств личности и, во-вторых, идентифицировать результаты этого освоения, описав внешние признаки того, что студенты должны знать и уметь.

В итоге цель становится диагностически проверяемой, а сама процедура диагностики и самодиагностики, оценки и самооценки результатов гуманитарного обучения с использованием интеллектуальной игры выполняет роль обратной связи при реализации задач интеллектуального развития и служит методическим средством его педагогического корректирования.

Исходя из этого, модель развития и цель формирования профессионально значимых качеств в процессе изучения будущими специалистами курса литературы с использованием интеллектуальных игровых заданий конкретизировалась посредством постановки следующих задач:

- интеллектуальное усвоение поликультурных знаний, научно и системно осознанных, ценностно-осмысленных с социальных и индивидуально значимых позиций будущего специалиста-профессионала;
- формирование личного интеллектуального и эмоционально-ценностного переживания, позитивного и заинтересованного отношения;
- формирование общекультурной направленности личной позиции. Это выявляется по ценностным убеждениям и взглядам, по персональной ориентации на лучшие традиции и идеалы, по нравственным нормам и принципам личного поведения;
- формирование умений саморегуляции и самоорганизации учеб-

но-профессиональной деятельности. Это осуществляется на основе позитивного самовосприятия и адекватной самооценки своих способностей к профессиональной деятельности в гуманитарной сфере, видения перспектив для реализации индивидуальных интеллектуальных возможностей личности, творческого проектирования своей деятельности;

- развитие способности к самостоятельному применению знаний, убеждений и принципов деятельности, профессиональных умений и навыков.

Можно предположить, что постановка и отработка этих задач поможет студентам перейти в новое состояние, актуальное с точки зрения развития профессионально значимых качеств, если педагог проектирует интеллектуально развивающий инвариант познавательной игровой деятельности при освоении содержания учебной дисциплины. Это — содержательный этап в целевом педагогическом проектировании модели развития профессионально значимых качеств будущего специалиста, развиваемых интеллектуальной игрой.

Этот инвариант включает конкретные направления деятельности педагога и студентов как творчески взаимосвязанных, лично заинтересованных и активных субъектов учебного процесса, направленного на развитие профессионально значимых качеств. Педагог структурирует и конкретизирует содержание гуманитарной дисциплины, использование её материала для конкретного наполнения интеллектуальной игры, далее — отбирает соответствующие дидактические средства и вид игры, помогающей освоить содержание научной

дисциплины в общем составе образовательных технологий, форм и методов обучения, способов диагностики и контроля, специально применяемых для достижения развивающих целей и задач качественной подготовки специалистов.

Кроме того, реализация принципов научности и генерализации знаний в освоении познавательной ценностной информации по предмету образует основу для формирования гибкого, системного, диалектического мышления, а осуществление межпредметных связей или интегрирования учебных курсов в интеллектуальных играх, практическая нацеленность учебного материала формируют социальную и профессиональную направленность личности будущего специалиста и его целостное и позитивное мировосприятие. В качестве иллюстрации можно привести вопрос, потребовавший от учащихся не только проявления когнитивных свойств, но и умения мысленно интегрировать всё известное им по русской литературе, современному русскому языку, иностранным языкам:

Переводы на этот язык, например, прозы Тургенева или Льва Толстого вы наверняка видели. Однако сделать поэтический перевод на этот язык произведений, например, Лермонтова, Баратынского, Есенина или Гастермана — весьма непростая задача. Хотя и находились люди, делавшие подобные попытки, правда, практически всегда ограничивавшиеся подстрочниками. Назовите этот язык.

Ответ: французский язык (у Толстого и Тургенева в произведениях много строк на этом языке).

Комментарий: играющие довольно быстро находят ответ на этот

вопрос — повестям И. Тургенева и романам Л. Толстого уделяется значительное место в курсе «Литература». Остаётся в памяти и благодарное отношение к родному языку: желание его знать (как и иностранные языки), уметь говорить и точно выражать свои мысли — свойства, может быть, и не самые важные, но необходимые специалисту в гуманитарной области, например, в социальной, культурно-досуговой, педагогической деятельности.

Нацеленность учащихся на выработку самостоятельных позиций интеллектуальной познавательной деятельности в процессе игры образует индивидуальный план развития личности, направленный как на ближнюю, так и на дальнюю жизненную перспективу. И это, в свою очередь, выступает в качестве ориентировочной основы действий будущих специалистов в плане самоактуализации личности и формирования профессионально значимых качеств при получении высшего гуманитарного образования.

Таким образом, педагогическая цель моделирования интеллектуального развития будущего специалиста и цель самих учащихся в личностно, профессионально и социально ориентированном усвоении ими учебной дисциплины с использованием интеллектуальной игры соотносятся в качественно-количественных параметрах развития личности в обучении. В связи с этим базовое содержание гуманитарного курса структурируется в зависимости от целей и задач социальной и профессиональной самоидентификации обучающихся и от целей и задач их персонального интеллектуального самоутверждения. Соответ-

ственно целям, критериям и социально-психологическим показателям развития, становления и формирования профессионально значимых качеств личности экспериментальная педагогическая практика позволила определить модель соотношения ведущих параметров интеллектуального развития личности и качества освоения студентами I, II курсов общепрофессиональной гуманитарной дисциплины «Литература». Как видно из таблицы, показатели овладения гуманитарными дисциплинами в процессе интеллектуальной развивающей игровой практики выявляют прежде всего индивидуально-творческий уровень личности по показателям формирования у неё качественных новообразований, среди которых — эмоционально-ценностное отношение к литературе, заинтересованное, смысловое отношение к учебной и будущей профессиональной деятельности, адекватная самооценка своих возможностей, способностей, познавательная и социально направленная активность в их реализации, потребность и заинтересованность в собственном профессиональном самообразовании и культурном самосовершенствовании на базе освоения ценностей мировой литературы.

Содержание процессуального этапа педагогического моделирования представляет собой разработку комплекса методов проведения и использования игр, проектируемых с учётом условий организации учебной, внеучебной и самостоятельной деятельности студентов по освоению курса литературы. Контрольно-оценочный этап педагогического моделирования предполагает диагностический контроль качественных

изменений структуры профессионально значимых качеств, педагогическую оценку полученных результатов обучения с использованием интеллектуальной игры и эффективности самой организации игровой дея-

тельности. Одновременно с этим предполагается самоконтроль и самооценка формирующихся новых личностных и профессиональных качеств, интеллектуальных новообразований.

Критерии	Параметры формирования профессионально значимых качеств в процессе интеллектуальной игры	Показатели освоения содержания учебного предмета с использованием интеллектуальной игры
Когнитивный	Гибкое, творческое понимание и осознание	Знание основных этапов развития литературы; владение теорией литературы, терминологией, понятийным аппаратом; понимание социального значения изучаемых произведений; владение навыками комплексного анализа изучаемых произведений
Мотивационно-смысловой	Целостное, системное, позитивное восприятие	Способность целостного видения литературы в системе духовной культуры общества; интерес к актуальным проблемам изучения литературы и применения полученных знаний в современных условиях
Эмоционально-ценностный	Социально направленное отношение к профессиональной деятельности	Ориентация на лучшие традиции и идеалы мировой литературы и искусства; социально-осмысленные и творческие мотивы освоения курса; убежденность в общественном значении деятельности специалиста социокультурной сферы; эмоциональная удовлетворенность процессом изучения литературы.
Саморегуляционный	Волевое, адекватное, позитивное самоотношение	Личная направленность на профессиональное и интеллектуальное саморазвитие на основе полученных знаний; адекватная самооценка и требовательное самоотношение; способность к самоорганизации и саморегуляции познавательной деятельности по освоению курса литературы
Продуктивно-деятельностный	Гибкое, творческое, ответственное отношение к избранной профессии	Способность к оценке и качественной дифференциации произведений литературы; способность к творческому применению в своей деятельности, концертной, просветительской работе лучших традиций литературы; личностное, ответственное отношение и практические умения в сохранении лучших культурных и духовных традиций и интеллектуального потенциала

Соотношение ведущих параметров развития профессионально значимых качеств личности и освоения литературы в процессе интеллектуальной игры

На основе адекватного контроля со стороны педагога и самоконтроля осуществляется педагогическая коррекция и самокоррекция будущими специалистами зафиксированного на данном этапе уровня развития профессионально значимых качеств, изменившегося благодаря участию в интеллектуальной игре. При этом следует учитывать интеллектуальные, коммуникативные, творческие способности обучающихся и задачи достижения единства сознания, самосознания и социально осмысленного поведения в процессе обучения.

Таким образом, в итоге системно-целостного проектирования разработана теоретически и практически обоснована социально-педагогическая модель развития профессионально значимых качеств личности студента при изучении в вузе курса литературы с применением интеллектуальной игры, представляющей собой полную синхронизацию целей, задач, направлений, методов, условий, создание педагогически развивающей среды, диагностики и структурирования в едином комплексе-модели, разработанной нами на основе экспериментально-исследовательской работы с группами студентов заочной формы обучения по специальности «Социально-культурная деятельность» (I–III курсы, 37 человек). На основании научного анализа предполагаем, что процесс развития профессионально значимых качеств студентов происходит эффективнее при мо-

делировании самого процесса развития с применением интеллектуальных игр.

Уровень становления профессионально значимых качеств является не только оценочной характеристикой, но и выявлением творческого отношения к своей профессии. Определяющим компонентом развития личности, наряду с ценностными ориентациями, профессиональным сознанием и самосознанием, социальной активностью, выступает и такая её базовая характеристика, как готовность к профессиональной деятельности, о перспективах развития которой, в свою очередь, даёт понятие общее моделирование развития профессионально значимых качеств личности.

Социально-педагогическая модель развития профессионально значимых качеств в условиях изучения курса литературы с применением интеллектуальной игры

Использовать эту модель как развивающуюся динамичную структуру можно при осуществлении следующих задач развития профессионально значимых качеств, решение которых во многом определяется интеллектуальной игрой:

- формирование мотивационных основ познавательной деятельности на всех этапах педагогического процесса;
- развитие самостоятельности в приобретении профессиональных и прикладных знаний, необходимых для профессиональной деятельности;
- понимание, осмысление и обобщение получаемой информации, поиск дополнительной информации по предмету;

- развитие креативности, деловых качеств (реакция, гибкость мышления, оригинальность, чёткость, концентрированность, чувствительность, целеустремлённость, стрессоустойчивость и т.д.);

- формирование рефлексивных умений, направленных на анализ своих действий и состояний;

- формирование умений видеть перспективы, влиять на социальные процессы, своевременно решая возникающие вопросы и задачи;

- ознакомление со специальной литературой и исследованиями; использование приобретённых знаний для прогнозирования, проектирования и применения в различных условиях и на различных уровнях.

Таким образом, использование интеллектуальной игры позволило выделить психологические характеристики будущего работника гуманитарной сферы, его психоаналитические и психолого-педагогические качества:

- интеллектуальные (профессиональная компетентность, эрудиция, пластичность, аналитичность, гибкость, сообразительность, рассу-

дительность, критичность ума, хорошая обучаемость);

- моральные (гуманность, гражданственность, доброжелательность, тактичность, терпимость, принципиальность, уважение к людям, честность, находчивость, оптимистичность);

- коммуникативные (общительность, адаптивность, контактность, эмпатийность, умение слушать, умение убеждать, чувство юмора);

- волевые (стрессоустойчивость, настойчивость, выдержка, решительность, организованность, уравновешенность, смелость, требовательность, дисциплинированность);

- организаторские (активность, инициативность, ответственность, уверенность в себе, целеустремлённость, объективность, работоспособность, самостоятельность, предприимчивость).

Выделенные группы качеств достаточно ярко характеризуются представленной моделью развития в процессе применения в образовательной практике интеллектуальной игры, уточняя не только актуальные, но и перспективные качества и свойства личности.

Концепция педагогической технологии (элементы теории)

В.В. Юдин

Из многочисленных трактовок понятия педагогическая технология (ПТх) те, с которыми можно было бы согласиться «в строгом и точном смысле» (В.В. Гузев), составляют меньшинство. Главное здесь — игнорирование не столько внешних особенностей технологии (алгоритмичность предлагаемой деятельности), сколько внутренних сущностных её особенностей, о которых мы писали не раз и которые определяют главное назначение технологии — гарантию результата. Мы обращаемся к технологическому подходу, так как его реализация в обучении и воспитании даёт нам или позволяет дать:

- достаточно высокую гарантию результата;
- описание педагогического опыта в виде, позволяющем его переносить;
- ответ на запросы профессиональной подготовки и бизнеса к педагогической практике, а через него и к педагогической теории;
- возможность реализовать новые образователь-

ные подходы (развивающее обучение, личностно-ориентированное образование) по сути.

Понятно, что не просто совокупность методов или приёмов создаёт технологию. Чтобы обеспечить гарантию результата, она должна опираться на объективные причинно-следственные связи образовательного процесса. «Сущностной особенностью технологии является законосообразность» (В.А. Сластёнин). Мы опираемся не на статистически выверенный опыт, а на объективную закономерность, что надёжнее и делает возможным использование технологии для переноса опыта.

Основа понимания технологии — законы (закономерности) педагогики (В.И. Загвязинский), деятельностный подход (Л.С. Выготский) и теория учебной деятельности (В.В. Давыдов). Приведём здесь трактовку законов, на которых базируется ПТх.

1. Целостность и единство трёх компонентов образовательного процесса: обучения, развития и воспитания.

Эта закономерность предполагает тесную взаимосвязь основных компонентов педагогического процесса, а также соответствующих им результатов: независимо от нас в классе одновременно происходит и обучение, и воспитание, и развитие. Отбросить что-либо невозможно, а искусственные попытки устранить одну из сторон процесса отрицательным образом влияют на эффективность других.

Сам же результат представляет собой единое целое обученности (О), воспитанности (В) и развитости (Р). Пробелы в одном из элементов явно говорят о недоработках в другом.

2. Средством, непосредственно обеспечивающим образовательный результат, является деятельность ученика.

В аудитории, где педагог красочно изложил материал с использованием одних и тех же методов (для всех), мы всегда имеем разброс знаний, сформированных навыков, так как каждый работал по-своему; в конечном итоге характер деятельности ученика, в частном случае его познавательной деятельности, обуславливает результат обучения.

Примечательное следствие законов — скрытая связь целей образования, трактовки предлагаемого содержания, методов обучения (воспитания). Становится логичной зависимость выбора методов обучения, дидактической обработки учебного содержания, характера познавательной деятельности ученика от фиксированной цели, что как раз в духе педагогической технологии.

Суммируя сказанное, выразим эту связь компонентов образовательного процесса формулой ПТх:

Следующим краеугольным камнем в научной базе технологического подхода в педагогике является деятельностьный подход.

Основателями его в отечественной психологии являются Л.С. Выготский, Р.Л. Рубинштейн, в дидактике — Л.В. Занков, В.В. Давыдов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, в теории воспитания — А.С. Макаренко, И.П. Иванов. Подход рассматривает деятельность как призму видения всего в педагогике: и процесса, и результата, и учебного содержания. Приведём основные положения деятельностьного подхода.

1. О результате образования.

Масштаб рассмотрения образования, выбранный нами, требует говорить не о результатах изучения отдельных тем, даже предметов, а о социальном аспекте. Миссия школы состоит в передаче накопленного человеческого опыта, в формировании людей, способных его воспринять и развить. Если школа не добавит что-то ученику из актуального социального опыта, значит, не выполняет своё предназначение. И речь здесь должна идти не о содержательно-предметном наполнении образованности, а о составе, педагогическом строении любого опыта.

Результат образования, а также учебное содержание, с которым мы идём к ученику, представляют собой человеческий опыт, по природе своей являющийся совокупностью освоенных способов деятельности.

Известно описание эксперимента, когда студентам ЛЭТИ было предложено после двухнедельных зимних каникул пересдать один экзамен зимней сессии. Результаты оказались более чем плачевные, но они стали нулевыми в мае на третьей стадии эксперимента. Как тут не вспомнить выражение: «Образование — это то, что осталось у человека после того, когда он всё забыл». Истинным результатом образования является не чистая информация, которую нормальный ум стирает за две недели, а опыт, как освоенный способ деятельности, в составляющие которого входят знания, вращённые в способы деятельности, и умение выполнять их. Я не помню формулу квадрата суммы двух чисел, но я знаю способ её вывода¹, и этот опыт всегда при мне.

¹ Составляющие этого знания:

— возвести во вторую степень, значит, повторить сомножителем два раза,

— $(a + b) \times (a + b) = aa + ab + ba + bb$

2. О «механизме», формирующем результат образования.

Второе положение деятельностного подхода идентично второму закону педагогики: нет иного пути и средства получения образовательного результата, кроме деятельности самого учащегося. Мы отдаём себе отчёт, что это утверждение абсолютно верно в лоне деятельностного подхода, но возможны и другие.

3. О строении самой деятельности.

В этой части описания деятельностного подхода мы должны представить идеальную модель деятельности. Согласно принципу психофизического единства деятельность должна рассматриваться не как объективное природное явление, а как проявление человеческой психики, отражение работы мозга, на что однозначно указывает функциональная физиологическая система П.К. Анохина. На основе её В.Д. Шадриковым разработана общая архитектура психологической системы деятельности, не противоречит ей и общая теория учебной деятельности В.В. Давыдова. Он указывает, что овладение деятельностью, в частности, учебной деятельностью, предполагает умение выполнять в определённой последовательности действия, логично следующие друг за другом. Структура деятельности не является абсолютной, «содержание целостной деятельности соотносимо с существенными признаками потребностей, мотивов (личности — В.Ю.), с процессом определения их предметного содержания» [5. С. 25], т. е. зависит как от предмета деятельности, так и от субъекта её.

Можно выделить основные, чаще всего наблюдающиеся, а может

быть, и обязательные составляющие деятельности:

1. Мт — мотивация, фиксация своих потребностей, мотивов деятельности.

2. Ц — целеполагание, определение целей своей собственной деятельности.

3. И — понимание информации, самостоятельные шаги обучаемого, направленные на это, включая обдумывание и составление собственных представлений.

4. Г — формирование обобщённого, абстрактного понимания осваиваемого материала, понимание сути, иногда прорыв в новое знание; в решении частной задачи этот этап означает решение её в общем виде, освоение метода решения такого типа задач и представляет собой теоретическое знание и построение содержательных абстракций.

5. М — моделирование, любое наглядное представление своего понимания.

6. К — конкретизация того, что понято и зафиксировано в модели, с полной или неполной аналогией первоначальному примеру.

7. П — планирование действий, направленных на практическое достижение целей и производимое с учётом нового теоретического знания.

8. Р — реализация или собственно практическая деятельность, во время которой происходит постепенный возврат к предыдущим мысленным этапам и осуществляются последующие.

9. Кд — контроль действий для их правильного операционного выполнения.

10. Кпл — контроль плана или последовательности действий и коррекция их на узловых позициях.

11. Кр — контроль результата, что фактически представляет контроль достижения цели деятельности, во время контроля происходит интенсивная «подчистка» всех предыдущих этапов, часто возврат и перестройка их.

12. О — оценивание степени удовлетворения личных интересов деятельности.

Наиболее полную структуру деятельности В.В. Давыдов называет **полноценной** учебной деятельностью (ПУД) и утверждает, что если она выполняется без пропусков, то результат получается полноценный и в смысле освоения способа деятельности, понимания сферы, и в смысле личностных характеристик учащегося. Выпадение элементов из ПУД, на-

пример, при подмене целей учащегося целями преподавателя, при планировании деятельности ребёнка педагогом, делает деятельность чуждой ребёнку, отчуждённой. Такой «скол деятельности» порождает ущербную личность.

Важным краеугольным камнем теории ПТх стало понимание под образовательным результатом социального опыта, представляющего в виде освоенных способов деятельности (В.В. Краевский, И.Я. Лернер). Ниже приведена наша интерпретация элементов содержания образования (ЭСО), предложенных классиками. В частности, «опыт творческой деятельности» рассмотрен не как рядоположенный элемент, а как особый уровень целостного опыта.

Таблица 1

Характеристика ЭСО и их уровней

Уровень освоения содержания образования	Знания о мире, способах деятельности	Опыт деятельности		Опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности (мотивы)
		материализованный	интеллектуальный	
1. Ознакомительный	Знания — знакомства	Несформированная деятельность, неуверенные действия	Ассоциации	Бытовые потребности
2. Формальный	Репродукция, знания — копии	Действия по образцу	Формальное мышление	Послушность
3. Сущностный	Сущностные знания (умения)	Умения	Самостоятельное мышление	Личная убежденность в целесообразности деятельности
4. Творческий	Знания — трансформации (творческие)	Деятельность по собственной программе	Творческое мышление	Саморазвитие

Примечание. Под ассоциативным мышлением понимаются следующие мыслительные действия: восприятие, частичное воспроизведение, регуляция движений; под формальным — распознавание образов, понимание, запоминание, контроль действий; под самостоятельным — сравнение, классификация, выявление и понимание сути, установление взаимосвязи, абстрагирование, планирование; под творческим — диалектический анализ, мысленный эксперимент, навыки самообразования.

Проблема внедрения технологий — это прежде всего проблема фиксации образовательного результата. Технология возможна в педагогике в той мере, в которой мы можем корректно фиксировать цель, прописывая под ней не знания и умения, а целостный опыт, четырёхкомпонентный по своей природе, включающий и эмоционально-ценностное отношение к изучаемому предмету.

Уровни образовательного результата (В.П. Беспалько, С.А. Шапоринский) чётко соотносятся с извест-

ными в педагогике уровнями активности познавательной деятельности ученика (Т.И. Шамова) и соответствующими им группами методов обучения в классификации «по степени самостоятельности познавательной деятельности учащихся» (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин).

Это обстоятельство позволяет чётко увязать образовательный результат в научном его понимании с деятельностью ученика и методами обучения (см. формулу педагогической технологии, представленную выше) по уровням.

Таблица 2

Тип ПП и общепедагогические технологии	Достижимый результат	Познавательная деятельность ученика	Типичные методы обучения
Догматический	Поверхностная ориентировка	Заучивание	Сообщающие
Формально-репродуктивный	Формальные знания	Понимание, воспроизводящая активность	Объяснительно-иллюстративные
Сущностно-репродуктивный	Умения	Обдумывание, интерпретирующая активность	Репродуктивные, решение задач
Продуктивный	Творческое мышление	Самостоятельный поиск, творческая активность	Проблемное обучение
Субъектно-ориентированный	Эмоционально-ценностное отношение к деятельности (личность)	Решение задач, имеющих личный жизненный смысл, коллективный поиск	Проектный метод

Эксперимент, проведённый в ходе исследования, показал устойчивую корреляцию опорных элементов педагогического процесса: АПД учащегося и образовательного результата (в меньшей степени — с методами обучения) на уровнях формальной, сущностной репродукции и продуктивном. Если мы разобьём результат на четыре элемента, деятельность ученика — на 12 шагов и до-

бавим к этому методы обучения как блок действий педагога, мы получаем структуру образовательного процесса. Поскольку она, меняя своё наполнение на различных уровнях, сохраняет свою структуру, имеем основания говорить о некоей метамодели образовательного процесса.

Проявление устойчивой взаимосвязи активности ученика и образовательного результата делает предпочтительным описание технологии учебной деятельности, чем деятельности по обучению, и склоняет нас к проектированию скорее «образовательной технологии», чем «педагогической».

Отличаются они друг от друга, как педагогический процесс отличается от образовательного: первый включает в себя педагога и акцентирует его роль в осуществлении образовательного процесса, охватывающего деятельность ученика и результаты образования.

Поскольку деятельность ученика исследуется педагогической психологией и, строго говоря, не является предметом педагогики, которая изучает деятельность преподавателя и совместную его деятельность с детьми (В.В. Краевский), есть смысл войти в лоно педпсихологии и называться «образовательной технологией», чем остаться «педагогической» и пожертвовать рассмотрением шагов познавательной деятельности обучаемого.

Так или иначе, термин «педагогическая» технология в нашем понимании не есть воспитательная технология (Н.Е. Щуркова), а указывает на то, что описываются действия педагога, инициирующие деятельность ученика, которая и обеспечивает результат.

Технологический подход к проектированию педагогического процесса основан на его деятельностном видении и предполагает указание объективно необходимых шагов познавательной деятельности ученика, гарантирующих формирование требуемого образовательного результата.

Гарантия — это обеспечение необходимых и достаточных условий для формирования требуемого образовательного результата. Поскольку количество фоновых факторов велико и влияние их на образовательный результат не детерминировано, мы можем и в пространстве учения говорить только о высокой вероятности получения проектируемого результата. В своё время наши амбиции на 100%-ную гарантию результата справедливо критиковались В.В. Гузеевым в статье «Можно ли построить полностью детерминированный образовательный процесс?» [3].

Педагогическая технология как область педагогики — система теоретических положений и рекомендаций, позволяющих реализовать технологический подход к анализу и проектированию педагогического процесса.

Таким образом, можно сформулировать признаки технологии:

- чёткость и определённость в **фиксации результата**, описанного языком компетенций, как опыт и наличие критериев его достижения;
- **пошаговая** и формализованная структура (алгоритм) деятельности обучаемого, являющиеся непосредственным фактором, определяющим образовательный результат. Поэтому важнейшим признаком технологии является пошаговое **описание деятельности ученика**;

- указания на **условия и границы** реализуемости технологии, определяющие требования к исходному состоянию ученика и масштаб технологии.

Использование термина без этих отличительных особенностей — безосновательно и вредно, так как дискредитирует идею технологического подхода, крайне необходимого сейчас. Так, все попытки предложить алгоритм действий только педагога можно признать псевдотехнологичными, хотя и очень важными с методической точки зрения.

Становится очевидным и то, почему о педагогической технологии «в точном и строгом смысле» затруднительно говорить. В большинстве известных публикаций:

- результат образовательной технологии не фиксируется как целостный образовательный результат — опыт осуществления способа деятельности;
- акцент делается на шагах деятельности педагога;
- масштаб класса, школы не позволяет рассчитывать на гарантию результата.

Относительно последнего — подкупает задача описать технологию работы с классом, группой, предоставив каждому возможность составлять индивидуальные образовательные траектории, но задача эта представляется на порядок более сложной, чем гарантия индивидуального результата. Мы берёмся за меньшее, отыскав в педагогической теории положения, которые могут служить основанием для технологического подхода в данном масштабе.

Как методики, так и технологии различаются масштабом решаемых

задач. Самый крупный из них даёт общие (общепедагогические) технологии или технологическое описание типов учебных процессов, остальные — локальные технологии. В привычной терминологии это — системы обучения (воспитания) и методики отдельных видов педагогической работы.

Локальный масштаб термина «технология», обозначающий путь достижения оперативных учебных и воспитательных целей, например, «технология формирования понятий», «технология создания ситуации успеха», вероятно, уместен, но, строго говоря, противоречит педагогическим закономерностям. Согласно первой из них образовательный результат целостен и не разделяется на учебную и воспитательную составляющие. В этом случае нет дидактической или воспитательной технологий, а есть единая образовательная, в качестве которой могут выступать технологии разных типов УВП. В этом смысле общепедагогические технологии являются и частными, так как нельзя формировать понятие отдельно; в этой образовательной деятельности естественным образом реализуется и процесс формирования личности.

В практике, однако, имеют широкое хождение именно локальные технологии. В качестве примера могут быть приведены «современные образовательные технологии» Института «Открытое общество»: Дебаты, ЧПКМ, Образ и мысль, Портфолио и другие. Нельзя отказать локальным технологиям в праве на жизнь, но если общепедагогические технологии базируются на законах педагогики, то локальные, как минимум, — на теории наущения, теории мышления.

Устойчивые результаты, получаемые педагогами, реализующими алгоритмы учебной работы, вероятно, тоже могут послужить основанием для причисления порядка их работы к технологиям.

Описание технологий будет неполным, если мы не укажем условий и границ применения технологий. Последние важны для локальных технологий. При использовании общепедагогических технологий или технологического представления типов ПП условием становится готовность ученика к деятельности, соответствующей уровню запланированного результата. Поэтому в арсенал технологических средств должны входить и процедуры определения исходного уровня опыта ученика. Инструментально они являются и средствами проверки фактического образовательного результата. Что касается мониторинга динамики результатов, часто включаемых в состав образовательной технологии, то мы относим их к управленческим средствам, подобно тому, как в системе менеджмента качества мониторинг относится к инфраструктурным процессам по отношению к базовому, у нас — к образовательному.

Такой подход и структурная технологическая модель образовательного процесса позволяют описать процедуры проектирования элементов процесса, имеющие специфику на различных уровнях ПП. Это — тема отдельной статьи, ограничимся здесь примером порядка разработки электронного учебно-методического комплекса для обучения с широкой поддержкой информационных средств и использованием виртуальных образовательных сред (e-learning) [12].

1. Анализ потребности (требуемые компетентности специалистов) и условий (лимитирующих факторов) организации обучения.

2. Выбор **уровня** педагогического процесса и соответствующей электронизации учебного процесса.

3. Уточнение ядра комплекса: **ключевых характеристик** организации деятельности студента (результат, деятельность студента, основной метод обучения).

4. Описание образовательного **Результата** по курсу.

5. Определение формы представления содержания курса: **Теория, Практикум, Тесты**-вопросы-задания.

6. Подготовка **Руководства** самостоятельной деятельностью студента по курсу (ТК, Силлабус).

7. Написание вводной (**установочной**) части УМК (РП, Описание курса, Гайд).

В качестве заключения перечислим основные положения, которые составляют основу теории педагогической технологии:

- представления **образовательного результата** как компонентов социального опыта, среди которых выделяются знания о мире и способах деятельности, опыт материализованной деятельности, опыт интеллектуальной деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, каждый из которых проявляется и согласуется друг с другом по уровням;

- признаки и структура технологии в образовании, увязывающие деятельность педагога с запланированным образовательным результатом через логически жёстко связанную с последним деятельность уче-

ника, рассматривающуюся в качестве основного средства, обеспечивающего результат, в то время как деятельность педагога является фактором, опосредованно влияющим на результат;

- метамодель педагогического процесса, для которой качественно отличные типы обучения и воспитания — только её частные случаи, что позволяет представить типологию образовательных процессов, при системообразующем элементе педагогического процесса — деятельности ученика;

- «тип педагогического процесса» как ключевая категория теории педагогической технологии для фиксации общности и строгого соответствия опорных элементов педагогического процесса и основная шкала разведения «современного» и «традиционного» образовательных процессов. Суцностным основанием классификации типов ПП принят уровень познавательной деятельности ученика;

- признание активности познавательной деятельности субъекта учения как главной характеристики, системообразующего элемента освоенного им способа деятельности определённого уровня, а также в качестве основы шкалы образованности как интегральной характеристики человека с точки зрения педагогики.

Литература

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Институт ПО Министерства образования России, 1995.

2. Гузев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии. М.: Сентябрь, 1996.

3. Гузев В.В. Можно ли построить полностью детерминированный образовательный процесс // Школьные технологии. 2000. № 1. С. 252–266.

4. Гузев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004.

5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.

6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

7. Загвязинский В.И. О системе принципов обучения в советской дидактике // Принципы обучения в современной педагогической теории и практике: Межвуз. сб. науч. трудов. Челябинск: ЧГПИ, 1985. С. 24–35.

8. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994.

9. Фомичёва И.Г. Философия образования: некоторые подходы к проблеме. Новосибирск: Издательство СО РАН. 2004.

10. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. М.: Педагогика. 1982.

11. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002.

12. Юдин В.В. Руководство по разработке учебно-методических комплексов с использованием современных компьютерных средств. Ярославль: РИЦ МУБИНТ, 2006.

Особенности построения межпредметного интегративного курса в профильной школе

И.Е. Курчаткина

Современный этап развития отечественного и зарубежного образования характеризуется влиянием сложных социальных преобразований в обществе, интеграционными процессами в политической, экономической и научно-технической областях. Заложенные в образовании приоритеты определяют, в конечном итоге, экономическое развитие страны. Стремление к наибольшей эффективности образовательного процесса проявляется прежде всего в многообразной инновационной деятельности учебных учреждений разных стран.

Одним из ключевых нововведений является интеграция в образовании. Её актуальность определена тем, что одна из основных задач образования как в России, так и за рубежом состоит в формировании у учащихся целостной картины мира, тогда как реальный учебный процесс построен преимущественно на узкопредметной, дисциплинарной основе. Изыскиваются способы преодоления предметоцентризма, при этом магистральным путём становится интегративное обучение, для чего на современном этапе развития образования исследователи разрабатывают множество курсов.

Под интегративными учебными курсами понимаются учебные курсы, изучаемые для углубления и расширения межпредметных (общих для смежных учебных предметов) знаний, их систематизации и обобщения, формирования межпредметных (общих для смежных учебных предметов) учебно-познавательных умений, а также для решения других образовательных проблем, построенные на основе различных проявлений межнаучной интеграции¹.

¹ Гузев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001. С. 24–25.

Интегрированные курсы должны включать в себя основные знания по различным предметам, традиционно преподаваемым в средней школе. Причём эти знания должны быть организованы так, чтобы представлять собой систему, а не разрозненные отрывочные фрагменты физики, химии, астрономии, биологии или права, экономики, обществоведения. Такая интеграция знаний в первую очередь необходима для формирования целостного взгляда на мир, в котором живёт человек, на связи между людьми и природой, отношения внутри человеческого общества, на законы, описывающие процессы во Вселенной. Эти знания важны не только для людей, ориентированных на естественно-научные специальности, но и для так называемых гуманитариев.

Каковы же дидактические основания проектирования содержания интегративного курса? Под «дидактическими основаниями» понимается совокупность норм, регулирующих отбор состава содержания образования на различных уровнях его проектирования². Принято выделять следующие уровни разработки содержания образования³: 1) методологический — определяет общий подход к его проектированию; 2) уровень учебного плана; 3) уровень учебных предметов.

Разработка содержания образования на уровне учебного предмета предусматривает выделение дидактических оснований в зависимости от типа учебного предмета. Общими дидак-

тическими основаниями разработки содержания базовых предметов можно считать следующие: во-первых, сокращение материала второстепенного плана, не затрагивающего системное восприятие предмета; во-вторых, обоснование предмета как общекультурной ценности; в-третьих, опора на прикладной аспект; в-четвёртых, сокращение количества сложных расчётных, творческих и исследовательских задач, увеличение процента качественных задач.

При реализации концепции профильного обучения предполагается введение как элективных, так и интегративных курсов. За счёт этого будет увеличиваться вариативность профильного образования и будут создаваться условия для самоопределения учащихся. В рамках профильного обучения интегративные курсы могут выполнять разные функции. Их общая цель — ориентация на индивидуализацию обучения и социализацию учащихся, на подготовку к осознанному и ответственному выбору сферы будущей профессиональной деятельности. Рассмотрим вопросы разработки содержания интегративного курса на примере такой дисциплины как естествознание. Попытка решить проблему непрофильных предметов в профильной школе с помощью интегрированной дисциплины «Естествознание» и соответствующего стандарта может оказаться полезной моделью и для других образовательных областей.

Выделим основные принципы построения разработанного стандар-

² *Лернер И.Я., Скаткин М.Н. Задачи и содержание общего и политехнического образования // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М.Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. С. 90–128.*

³ *Рягин С.Н. Проектирование содержания профильного обучения в современной школе. Омск: ООИРО. 2003. С. 27–37.*

та по естествознанию для полной средней школы. Основная цель изучения курса здесь может быть сформулирована как получение естественно-научного образования на уровне пользователя (в отличие от профессиональной специализации в этой области). Это означает хотя бы поверхностную ориентацию в естественно-научной информации (сообщения СМИ, интернет-ресурсы, научно-популярные статьи), по возможности её критический анализ, представление о естественно-научном (или исследовательском) методе как способе получения и обоснования знаний, использование знаний для решения практически важных задач (медицина, безопасность, энергосбережение, экология).

Обязательный минимум содержания, определяемый стандартом, включает главные достижения естественных наук (ключевые идеи, открытия) и их практическую реализацию в технике и технологии (энергетика, средства коммуникации, создание новых материалов, биотехнологии, медицина). Внутренняя логика стандарта состоит не в том, чтобы представить фундаментальное (теоретическое) знание, а наглядно показать, какую роль играют естественные науки в развитии цивилизации, формировании нашего материального окружения, наших знаниях о самих себе. При этом основные умения, ожидаемые от выпускников и формулируемые в виде требований к уровню их подготовки, сводятся, главным образом, к ориентации в научных понятиях, работе с информацией естественно-научного характера, владении некоторыми элементами исследовательского метода, использованию знаний в практических ситуациях.

Важным моментом являются степень и форма интеграции, задаваемые проектом стандарта или предполагаемым курсом. Здесь также существуют определённые требования и ограничения. К последним относятся, например, кадровые возможности преподавания «Естествознания». По крайней мере, на первых порах такую дисциплину будут преподавать традиционные учителя-предметники, поэтому стандарт естественным образом разбивается на элементы преимущественно физического, химического и биологического содержания. В то же время в нём присутствуют и принципиально меж- и метадисциплинарные разделы, обеспечивающие интеграцию. Это, например: превращения энергии в живой и неживой природе, случайные процессы и вероятностные закономерности, эволюция (физический, химический и биологический уровни), глобальные экологические проблемы.

В процессе создания новой структуры учебного материала следует иметь в виду, что системообразующий фактор существенно меняет функциональное назначение знания. Любой из компонентов содержания может легко превращаться из причинного в следственный, из основного во вспомогательный, из базисного в выводной и обратно. Иными словами, в процессе интеграции мы сталкиваемся с ещё непознанными законами функционирования содержания образования.

Эффекты интеграции в педагогической реальности могут дать новые результаты, в частности, по отношению:

- к человеку, формируя интегральные свойства и характеристики как на стороне ученика, так и на стороне учителя;
- к картине мира, которая непосредственным образом обуславлива-

ет построение содержания образования, составляя его научную основу;

- к содержанию образования на всех его уровнях, начиная от концептуальных посылок и кончая конкретным учебным материалом;
- к обучению, обеспечивая актуализацию новых механизмов познания, создавая инновационные формы и методы освоения учебной информации⁴.

Предлагаемая модель построения интегративного курса в системе

профильного обучения является укрупнённой и задаёт логику построения интегративного курса.

Каждый шаг можно разбить на более мелкие, что позволяет в любом конкретном случае формировать алгоритмы создания интегративных курсов, имеющие различную степень подробности. Проектирование начинается с изучения потребностей учебного процесса и идёт через внедрение в школьную практику



⁴ Алексашина И.Ю. Учитель и новые ориентиры образования. СПб: СПбГУПМ, 1997.

с обязательным изучением его эффективности при удовлетворении этих потребностей.

Алгоритм предложенной нами деятельности был обусловлен также требованием технологичности учебного курса. При этом в определении технологичности мы руководствовались классификацией технологических подходов, которая была предложена В.В. Гузеевым. С точки зрения автора, согласно развитию технологического подхода в науке и практике выделяется три основных вида технологий, принадлежащих традиционному частнометодическому подходу (эмпирическая парадигма), педагогическому подходу (алгоритмическая парадигма) и общеобразовательному подходу (стохастическая парадигма). Последний вид технологий В.В. Гузеев относит к новейшему направлению развития технологического подхода в обучении, расцвет которого, с его точки зрения, только начинается. Он «выражается в признании вероятностного характера образовательного процесса, внимании к субъектности ученика. Узость и однозначность целей, достигаемых за счёт педагогических технологий 50–80-х годов, приходит в противоречие с принимаемым теперь приоритетом развития человеческой индивидуальности и личности, установкой на самореализацию и самоактуализацию, поощрением неповторимости человека»⁵.

Именно с этих позиций мы подходили к проектированию учебного курса, к отбору содержания и методов обучения. При этом особое внимание было уделено способам проек-

тирования содержания интегративных курсов.

Развитие интеграционных процессов в образовании отражает целый ряд закономерностей развития современной глобализированной экономики, таких как:

- возрастание роли знания и развития человеческого капитала в условиях информатизации производства и сферы услуг, превращение качества товаров и услуг в главный аргумент в конкуренции на мировом уровне;
- переход к управлению на основе сетевого взаимодействия;
- развитие общественных форм организации образования;
- ограниченность ресурсов и стремление за счёт их объединения повысить эффективность и качество результатов деятельности.

Катализатором интеграционных процессов может выступать и политика, так как многие решения относительно планирования и финансирования образования принимаются на высшем политическом уровне, и господство той или иной политической концепции сказывается на принимаемых решениях.

В целом интегративный подход как методологический принцип получения нового качества знания становится условием и в значительной мере основой реализации целого спектра целей современного образования от наиболее общих к частным, способствуя приобщению человека к приоритетным ценностям социума, формируя адекватный тип мышления, целостное мировоззрение, системность знаний, компетентность различных уровней.

⁵ Бершадский М.Е. Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. С. 41.

Средства диагностики для мониторинга учебных достижений учащихся при изучении естественно-научных и математических дисциплин

О.А. Митина

Сложившаяся на сегодняшний день система контроля качества учебных достижений учащихся обладает многими существенными недостатками, несовместимыми с современными направлениями модернизации образования и управления его результативностью. К числу наиболее существенных следует отнести преимущественную ориентацию контрольных средств на проверку запоминания учебного материала, отсутствие форм, методов и средств контроля, адекватных современному компетентностному подходу к построению содержания образования, практику разовых выборочных проверок знаний.

Традиционная система контроля не позволяет полностью и объективно оценить результаты обучения, что затрудняет возможность

их использовать в управлении результативностью образования на основе механизма обратной связи. Ограниченность знаний об объекте управления — образовательном процессе — и о каждом из его субъектов не позволяет педагогам определить степень и особенности управленческих воздействий, необходимых для повышения результативности образования.

Проблема контроля и оценки знаний — одна из наиболее актуальных в современной педагогической теории и практике.

Традиционные методы контроля имеют ряд недостатков:

- контроль состояния обучения имеет нерегулярный, по существу, эпизодический характер. Методы не ориентированы на непрерывность применения. Поэтому не вскрываются динамика изменений;
- основная направленность — на итоги обучения. При этом сам процесс обучения, формирования знаний, умений и навыков, который и определяет итоги, остаётся вне поля зрения;
- недостаточная информативность, поскольку при проведении и анализе результатов используют достаточно субъективные балльные отметки и интегральные оценки выполнения проверочных заданий в целом, что не позволяет выяснить, какие конкретно (и в какой мере) элементы содержания усвоили или не усвоили ученики.

Традиционная проверка знаний и умений лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения. Вышеизложенные положения определяют главный для управления результативностью недостаток — отсут-

ствие, по существу, диагностических функций, позволяющих вскрыть причины тех или иных ошибок учащихся, выявить факторы, влияющие на их успеваемость.

Система мониторинга учебных достижений школьников включает:

- диагностику начального уровня знаний, умений и навыков учащихся (входной мониторинг);
- наблюдение за процессом усвоения знаний, формирования умений для обнаружения отклонений от запланированных результатов и выявление причин затруднений учащихся (текущий мониторинг);
- определение уровня усвоения материала, сформированности знаний и умений и итоговое оценивание (выходной мониторинг).

Усвоение учащимися новой информации проходит определённые этапы, основанные на выделении следующих видов деятельности¹:

1. Репродуктивная — ученик воспроизводит изученные факты. В дальнейшем под словом «факт» мы будем понимать понятие, способ или алгоритм действий и т.д.

2. Реконструктивная — сводится к воспроизведению способов получения фактов. При её осуществлении необходимо не только помнить факты, но и рассуждать, что приводит к формированию и получению этих фактов.

3. Вариативная — воспроизведение мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация). Это предполагает перенос способов из одной области в другую.

Рассмотрим средства диагностики для каждой составляющей системы мониторинга.

Входной мониторинг предназначен для актуализации, воспроизведения знаний и умений учащихся, необходимых для усвоения новой информации и при необходимости коррекции этого уровня.

Для входного мониторинга при изучении естественно-научных и математических дисциплин вся совокупность действий, необходимых для успешного усвоения новых знаний, складывается из сформированности следующих знаний и умений, которыми должны обладать учащиеся:

- знание понятий и определений;
- умение выявлять существенные признаки понятий;
- умение различать виды связей между понятиями;
- умение связывать между собой и обобщать предметные знания;
- умение находить нужную информацию в учебниках, справочниках, атласах, Интернете и других источниках;
- умение совершать мыслительные действия и операции при решении различных упражнений, задач.

Для выявления уровня усвоения учебного материала, сформированности знаний и умений учащихся служит **выходной мониторинг**.

На уроках различного типа для получения информации о степени готовности учащихся к изучению нового материала одной из форм активного контроля является устный контроль, который может проходить как в индивидуальной, так и во фронтальной форме.

¹ Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001.

тальной форме. Получать систематическую информацию о качестве усвоения материала всеми учениками класса и иметь полную, объективную информацию о том, на каком уровне учебного материала находится каждый ученик, при устном опросе невозможно. Поэтому для **входного** мониторинга при подготовке учащихся к усвоению нового материала, к урокам решения задач, обобщения изученного, контроля и коррекции в процессе обучения в качестве средства диагностики перед изучением новой темы может использоваться диктант. *Диктантом называется кратковременная работа, рассчитанная на 10 минут, позволяющая проверить знания учащихся по предыдущему материалу и выяснить, готовы ли ученики к усвоению нового*². Такая продолжительность оправдана практическим опытом.

На этапе подготовки к изучению нового материала задания не должны занимать много времени, требовать громоздких вычислений, поэтому могут иметь форму диктанта. По нашему мнению, диктант соответствует этим требованиям и даёт учителю возможность систематически получать информацию о степени готовности учащихся к овладению новым учебным материалом.

Данные анкетирования показали, что чаще вопросы диктанта читают учителя. Мы считаем, что целесообразно проводить диктант с использованием компьютера. При этом записи на доске, необходимые во время диктанта, легко отобразить на экране монитора. Правильные ответы проецируются на экран с помощью компьютера, графопроектора или демон-

стрируется запись на доске. Такая проверка позволяет ученикам сразу получить информацию о своих пробелах в знаниях, а учителю — о степени усвоения знаний и умений по изученному материалу, готовности учащихся к изучению нового материала.

С помощью диктанта можно проверить знание формулировок определений, теорем, формул, графиков, дат, схем, условных обозначений, признаков понятий, умение и навыки их использовать.

Виды заданий для диктанта зависят от образовательной цели, которая ставится при изучении нового материала. Представление о соответствии целей и видов заданий приведено в таблице.

Текущий мониторинг используется после изучения новой информации, он включает диагностику результатов процесса усвоения знаний и формирование умений для обнаружения отклонений от запланированных результатов и выявления причин затруднений учащихся.

Для текущего мониторинга вся совокупность действий складывается из сформированности следующих знаний и умений, которыми должны обладать учащиеся:

— знание изученных понятий, определений, фактов, формул, законов, теорий, принципов, явлений;

— умение совершать мыслительные действия и операции при выполнении различных заданий, упражнений, задач;

— умение находить нужную информацию в учебниках, справочниках, атласах, Интернете и других источниках;

² Левитас Г. Г. Технология учебных циклов. М.: Илекса, 2002.

Таблица 1

Соответствие образовательных целей и видов заданий для диктанта

Цели \ Виды заданий	Дополнение ответа	Свободное изложение	Множественный выбор	Восстановление соответствия	Установление правильной последовательности
Знание фактов, терминов, понятий, определений			+		
Умение давать определения, понятия	+	+	+	+	
Знание формул, законов, теорий, принципов, явлений, умение их применять	+	+	+	+	+
Умение находить сходства и различия		+			
Умение представлять материал в графиках, схемах, таблицах			+	+	

— умение применять изучаемые научные методы при выполнении различных заданий, упражнений, задач.

Для диагностики понимания учениками новой информации выделены следующие средства мониторинга: тест, дополнение ответа, вставка пропущенного слова, восстановление последовательности, аналогии, исключение лишнего, составление или дополнение граф-схемы, нахождение соответствия, изложение школьниками учебной информации.

Для диагностики сформированности умения применять знания используются задачи для организации деятельности по применению алгоритмов. Учитывая типы учебной деятельности, соответственно различают задания трёх типов: репродуктивные, реконструктивные, вариативные.

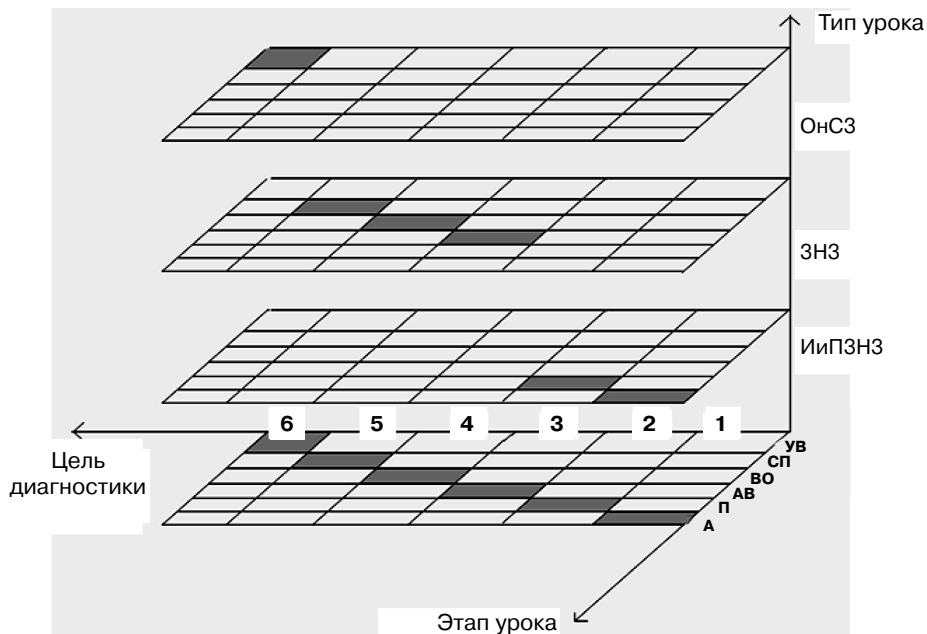
Задания для **итоговой** диагностики необходимо конструировать из

тестовых заданий; заданий на проверку умения решать не только расчётные, но и качественные задачи; экспериментальных и практических заданий; схем и схематических рисунков, таблиц, графиков; заданий, связанных с поиском информации в различных источниках, когда школьникам предлагается работа со справочной литературой.

Вместе с тем итоговая диагностика должна содержать задания трёх типов: репродуктивные, реконструктивные и вариативные. В практической деятельности выбор задания зависит от образовательной цели, которая ставится итоговой диагностикой.

Выбор средств диагностики осуществляется при помощи трёхмерной матрицы соответствия, построенной на основе типа урока³, этапа урока и цели диагностики.

³ Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология обучения в школе: Практико-ориентированная монография / Под ред. П.И. Третьякова. М.: Новая школа, 1997.



На рисунке используются следующие обозначения.

Цель диагностики:

- степень готовности к восприятию новых знаний;
- понимание учащимися новой информации;
- степень готовности к воспроизведению необходимых действий и операций фактического материала;
- умение совершать действия и операции по образцу;
- умение совершать действия и операции в сходной и новой ситуации;
- умение выявлять связи между изученными понятиями и научными методами.

Этап урока:

- А — актуализация опорных знаний;
- П — проверка усвоения;
- АВ — актуализация ведущих способов действий;
- ВО — восприятие образца;
- СП — самостоятельное применение в сходной и новой ситуации;
- УВ — установление внутрипредметных и междисциплинарных связей.

Тип урока:

- ИиПЗНЗ — изучение и первичное закрепление новых знаний;
- ЗНЗ — закрепление новых знаний;
- ОиСЗ — обобщение и систематизация знаний.

Таким образом, для каждой составляющей системы мониторинга для уроков различного типа выделены средства диагностики, позволяющие получать информацию о процессе усвоения знаний и умений школьниками учебного материала и использовать полученные данные для определения результата обучения. Совокупность диагностических средств также обеспечивает необходимую информационную базу для определения причин затруднений, возникающих у учащихся в ходе учебного процесса, и адекватных управленческих решений в деятельности учителя.

Когнитивное развитие младших школьников

Э.С. Радачинская

Проблема усвоения школьной программы волнует всех: и учителей, и родителей. На успешность обучения младших школьников могут влиять разные факторы, такие, как физическое развитие, уровень тревожности, самооценка, взаимоотношения в семье и школе, социальный и экономический статус семьи и многие другие.

Новые требования к образованию заставляют пересмотреть взгляд на ученика как на объект учебно-воспитательного процесса. Его всё чаще рассматривают как субъекта своей деятельности. Таким образом, основной задачей обучения и воспитания становится изучение и формирование развивающегося человека как деятельного субъекта. Признавая ученика субъектом своей деятельности, нужно признать как данность и его собственные внутренние когнитивные способности. Именно когнитивные способности, преломляя внешние воздействия (в том числе и педагогические), в значительной мере

обуславливают эффективность процесса обучения, зависящую от того, насколько сам ученик воспринял и осмыслил учебный материал, сформировал своё отношение к данному знанию, и, как следствие, определяют успешность ребёнка.

Что же представляют собой когнитивные способности, каково их содержание?

В психолого-педагогической литературе нет единства в понимании понятия «когнитивное развитие» и, следовательно, нет единства в терминологии. Чаще используют термин «когнитивные способности», а когнитивное развитие понимается как развитие когнитивных способностей.

Р.С. Немов даёт следующие определения: «Когнитивное развитие — процесс формирования и развития когнитивной сферы человека, в частности его восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи» [6. С. 591]. Когнитивную сферу он рассматривает как «часть психологии человека, связанную с его познавательными процессами и сознанием, включающую в себя знания о мире и о самом себе» [6. С. 591].

Существует ряд исследований, подтверждающих, что уровень когнитивного развития определяет достижения личности на её жизненном пути (В.Н. Дружинин, В.А. Масленников, Н.А. Сырникова и др.) В исследованиях Е.В. Муссалитиной, В.П. Озерова, Ю.А. Пашковой, О.В. Соловьёвой доказано, что сензитивным периодом когнитивного развития является младший школьный возраст. По Л.С. Выготскому: «В отдельные периоды развития человека возникают наиболее благоприятные условия для становления и развития отдельных

видов способностей. Такие возрастные периоды, когда условия для развития тех или иных способностей будут наиболее оптимальными, называют «сензитивными» [2. С. 215].

Р.Л. Солсо в книге «Когнитивная психология» выделяет одну из сфер когнитивной психологии — психологию развития, занимающуюся изучением интеллектуального развития детей. Он указывает, что «когнитивная психология изучает то, как люди получают информацию о мире, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение» [7. С. 28]. Специальную главу автор посвятил когнитивному развитию. Однако чёткого определения когнитивного развития он не даёт. Р.Л. Солсо описывает подходы швейцарского психолога Ж. Пиаже и Л.С. Выготского, называя их «основными теориями когнитивного развития», а также предлагает информационный подход — позицию, на которой основана большая часть его книги.

Согласно Пиаже, в развитии интеллекта человека можно условно выделить четыре главных периода развития: сенсомоторная стадия (от рождения до 2 лет), дооперациональная стадия (от 2 до 7 лет); стадия конкретных операций (от 7 до 11 лет) и стадия формальных операций (от 10 лет и подростковый период).

Пиаже отмечал, что:

- изменения внутри каждой стадии обычно количественны и линейны, тогда как изменения между стадиями имеют качественный характер;
- последовательность прохождения этих четырёх стадий обязательна, и, чтобы достичь очередной стадии, ребёнок должен пройти через все предыдущие.

По периодизации Пиаже, младшему школьному возрасту соответствует стадия конкретных операций. Центральным атрибутом интеллектуальных действий у детей школьного возраста он считал консервацию. Консервация — это способность видеть неизменное на фоне видимых (кажущихся) перемен. Консервация позволяет ребёнку игнорировать изменения, воспринимаемые им в мире, и различать скрывающуюся за ними непрерывность или неизменность количества. Так ребёнок приходит к различению видимости и реальности. Таким образом, у него появляется более глубокое знание о законах существования объектов.

Следующие умения, приобретаемые ребёнком на этапе конкретных операций, по Пиаже, — это способность классифицировать группу объектов, сериация и транзитивность.

Современником Пиаже был Л.С. Выготский. Они никогда не встречались, но знали о работах друг друга. Выготский знал о Пиаже задолго до того, как Пиаже узнал о нём. Выготский соглашался с общей периодизацией Пиаже, но отвергал генетическую предопределённость этой последовательности.

Пиаже считал, что развитие предшествует научению, а Выготский — что научение предшествует развитию. Фундаментальный принцип психологии Выготского утверждает, что мышление и речь должны иметь различные генетические корни и что они развиваются в различном темпе. «Кривые роста» мышления и речи могут «пересекаться и пересекаться снова», но всегда расходятся. Источник мысли заключён в биологическом развитии ребёнка, а источник языка — в

его социальном окружении. Но несмотря на то, что язык и мышление имеют разное происхождение, они тесно переплетаются в тот момент, когда ребёнок приходит к пониманию, что у каждого предмета есть название. Когда такое понимание возникло, язык и мысль уже не разделимы. Так, интериоризация (процесс преобразования внешних действий во внутренние психические функции) ведёт к выражению мыслей во внутренней речи.

С точки зрения информационного подхода, предложенного Р. Солсо, «когнитивное развитие означает, что с увеличением возраста в таких процессах, как внимание и память, происходят изменения» [7. С. 416].

В процессе первоначального восприятия информации происходит центрация внимания на обнаруженных в ней существенных признаках. Как показали исследования, испытываемые различного возраста отличаются в отношении определённых способностей, включая избирательное внимание. Также с возрастом развивается способность отвечать на требования задачи. В отличие от младших детей старшие дети и взрослые больше используют различные стратегии кодирования (например, множественные и простые), и эти различия отмечаются на ранних сенсорных этапах обработки информации.

Р. Солсо пишет, что «возрастные различия отмечаются при передаче информации от сенсорных регистров в кратковременную память: например, у старших детей сильнее проявляется эффект первичности (когда начальные элементы списка воспроизводятся лучше), и это, видимо, связано с тем, что повторение у них более регулярное и лучше организовано,

чем у младших детей; как способность к укрупнению единиц информации, так и способность использовать это укрупнение в качестве стратегии улучшения памяти развивается с возрастом» [7. С. 416–417]. «Сравнительные исследования познания высокого порядка у детей и взрослых показывают, что дети используют схемы повествования аналогично взрослым; взрослые больше полагаются на семантические репрезентации, а дети — на перцептивные (т. е. на образы); формирование понятий категорий может предшествовать приобретению языка, причём основой формирования прототипа у младенцев является усреднение признаков» [7. С. 417].

Проблема изучения когнитивного развития младших школьников сегодня актуальна. Её решению посвящён ряд современных исследований.

Е.Г. Козлова описывает процесс развития когнитивных способностей в начальной школе на примере математики. Анализируя структуры когнитивных способностей, выделенных М.А. Холодной, В.Д. Шадриковым, В.И. Дружининым, А. Деметриу, А. Эфклидис, М. Благодимовым, В.Л. Масленниковым, Н.А. Сырниковой (таблица).

Е.Г. Козлова пришла к выводам:

— несмотря на отсутствие единого подхода к определению структуры когнитивных способностей, можно выделить общее, на что указывают большинство авторов: когнитивные способности рассматриваются как совокупность всех познавательных процессов человека (индивидуальных особенностей их протекания);

— центральным звеном является мышление (в том числе пространственное, определяющее функционирование других его составляющих);

— основными показателями развития когнитивных способностей являются уровень овладения основными

мыслительными операциями и свободное оперирование пространственными представлениями [3, с. 9].

Таблица 1

	Основные компоненты когнитивных способностей	Показатели когнитивного развития
Сырникова Н.А.	<ul style="list-style-type: none"> — мышление; — восприятие; — память 	<ul style="list-style-type: none"> — произвольность процессов восприятия, запоминания; — умение получать, хранить и извлекать информацию из предыдущего опыта; — умение преобразовывать информацию
Масленников В.Л.	<ul style="list-style-type: none"> — аттенциональный; — перцептивный; — мнемический; — когнитивный; — имажинитивный; — вербальный; — сенсомоторный 	<ul style="list-style-type: none"> — произвольность внимания, восприятия, запоминания; — уровень речевого, сенсомоторного развития; — уровень овладения основными мыслительными операциями
Деметриу А., Эфклидис А., Плачидов М.	<ul style="list-style-type: none"> — способность оперировать количественными отношениями; — способность к качественному анализу и формированию категорий и классификаций; — пространственная способность; — способность к оценке причинно-следственных связей и отношений; — способность к установлению семантических связей; — метакогнитивный фактор 	<ul style="list-style-type: none"> — уровень овладения основными мыслительными операциями; — уровень развития пространственного мышления; — овладение способами деятельности; — саморегуляция, самооценка
Дружинин В.Н.	<ul style="list-style-type: none"> — пространственный; — вербальный; — формально-символический 	<ul style="list-style-type: none"> — уровень речевого развития; — уровень развития пространственного мышления; — скорость переработки информации
Шадриков В.Д.	<ul style="list-style-type: none"> — аттенционные способности; — перцептивные способности; — мнемические способности; — способности представления («представления») и воображения; — мыслительные способности 	<ul style="list-style-type: none"> — произвольность протекания процессов внимания, восприятия, памяти; — объем памяти; — концентрация и распределение внимания; — оперирование представлениями (временными и пространственными);

	Основные компоненты когнитивных способностей	Показатели когнитивного развития
		<ul style="list-style-type: none"> — уровень овладения основными мыслительными операциями; — продуктивность, самостоятельность мышления; — самоконтроль
Холодная М.А.	<ul style="list-style-type: none"> — конвергентные способности; — креативность; — обучаемость; — когнитивные стили 	<ul style="list-style-type: none"> — скорость восприятия; — объём памяти; — концентрация, распределение внимания; — общая осведомлённость; — уровень речевого развития; — оперирование пространственными представлениями; — получение, хранение и использование информации; — уровень овладения основными мыслительными операциями; — овладение способами деятельности

Л.Б. Ахметова [1] в результате исследования структуры когнитивной сферы личности учащихся начальных классов (по программе 1–3) выделяет две подструктуры, формирующие основные направления в развитии интеллекта.

Первую подструктуру — перцептивно-мнестическую образуют пять когнитивных признаков: внимание, память зрительная, память слуховая, восприятие зрительное, восприятие слуховое.

Вторую — мыслительную составляют одиннадцать когнитивных признаков: пространственное мышление, творческое мышление, ассоциативное мышление, логическое мышление, планирование в уме, комбинаторные способности, осведомлённость (знания об окружающем мире), мысли-

тельные операции: сравнение, анализ, обобщение, абстрагирование.

Было установлено также, что структура перцептивно-мнестического комплекса когнитивной сферы личности младших школьников динамична и способна к усложнению. Усложнение структуры происходит, с одной стороны, в результате образования новых внутренних «перцептивно-мнестических» связей; с другой стороны, за счёт расширения связей элементов структурного поля перцептивно-мнестического комплекса с определёнными когнитивными признаками мыслительного комплекса.

Н.П. Локаловой была разработана и апробирована психологическая программа развития младших школьников «120 уроков психологического развития». Разработка содержания

программы психологического развития для начальной школы основывалась на выявлении психологических причин трудностей, которые испытывают младшие школьники при усвоении учебного материала по основным учебным дисциплинам: русскому языку, чтению, математике. По исследованиям Локаловой, около 70% трудностей по этим предметам обусловлены недостатками в развитии различных видов и форм процессов анализа и синтеза. Поэтому в содержание программы включены разнообразные по внешнему оформлению задания на звуковой и зрительный анализ, задания на осязательный и мышечный анализ, на формирование дифференцированных пространственных представлений, на развитие вербально-смыслового анализа. Все предлагаемые задания направлены на развитие соответствующих видов и форм синтеза. «По своей структуре урок психологического развития совпадает с традиционными предметными уроками (он делится на вводную, основную и заключительную части), но его существенное отличие в том, что по своей сути он является метауроком, уроком, на котором учатся учиться, основная цель которого — сформировать у учащихся необходимые когнитивные умения, вооружить их средствами познавательной деятельности». [1. С. 5]

Несмотря на серьёзные достижения в решении проблемы когнитивного развития младших школьников, имеющиеся в указанных работах, отметим, что существует целый ряд аспектов, нуждающихся в дополнительном исследовании. В большинстве работ авторы предлагают ввести дополнительные психологические тренинги на новом содержании обучения, что приво-

дит к перегрузке учащихся. Теоретическая же модель учебного процесса, которая позволяла бы, не отводя специального внеурочного времени, а работая на уроке, развивать когнитивные способности младших школьников, не разработана. Недостаточно изучен вопрос адаптации традиционного содержания обучения к когнитивным возможностям учащихся. Существует значительный разброс мнений в трактовке основных понятий когнитивного и интеллектуального развития и средств их изучения. Кроме того, по нашему мнению, нуждается в дополнительных теоретических и экспериментальных исследованиях проблема взаимосвязи когнитивного развития и результативности обучения.

Литература

1. *Ахметова Л.Б.* Развитие когнитивной сферы личности учащихся начальных классов в условиях психолого-дидактического эксперимента: Автореферат дисс. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2002.
2. *Выготский Л.С.* Детская психология // Собр. соч. Т. 4. М., 1984.
3. *Козлова Е.Г.* Педагогические условия развития когнитивных способностей младших школьников (на математическом материале): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Мурманск, 2006.
4. *Локалова Н.П.* 120 уроков психологического развития младших школьников: Книга для учителя начальных классов. М., Педагогическое общество России, 2000
5. *Локалова Н.П.* Психолого-педагогическая наука в практике современного образования / Под общей ред. М.Г. Ковтунович и С.Б. Малых. Ч. 1. М.: ПЕР СЭ, 2004.
6. *Немов Р.С.* Психология: Учебник для студ. высш. пед. заведений: в 3 кн. Кн. 2: Психология образования. 4-е изд. М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2002.
7. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология: Пер. с англ. М.: Тривола, 1996.

Педагогические условия развития когнитивных способностей младших школьников (на материале математики)

Е.Г. Козлова

В своей деятельности человек сталкивается с различными проблемами, для решения которых необходим постоянный поиск информации. Инструментом познания окружающего мира становятся когнитивные способности человека.

«Когнитивный» — термин, широко распространённый в зарубежной психолого-педагогической литературе. «Когнитивный — от латинского «Cogito» — «мыслю» — относящийся к познанию только на основе мышления» [10]. В отечественной науке изначально для определения этого понятия использовался термин «познавательный». Однако анализ исследований, проведённых различными авторами в последнее время в области изучения познавательной сферы человека, показал, что на современном этапе психологи и педагоги всё шире и активнее используют термин «когнитивный».

Р. Тайсон так определяет: «Когнитивность — это пограничный термин, отсылающий нас к любым процессам, посредством которых мы осознаём или приобретаем знания. Он включает в себя ощущения, узнавание, воображение, символизирование, суждение, воспоминания, обучение, размышление и умозаключения» [14]. Именно в этом смысле используют данный термин современные отечественные авторы.

В психолого-педагогической литературе нет единства в понимании «когнитивных способностей», а следовательно, нет единства и в терминологии. В разных источниках синонимами являются понятия «когнитивные способности» — «общие способности» — «умственные способности» — «ментальные способности» — «познавательные способности», в зависимости от того, какое именно содержание авторы

вкладывают в понятие «когнитивные способности».

На данном этапе развития психологии и педагогики нет единого определения «когнитивных способностей». Но можно выделить три наиболее распространённых подхода к определению когнитивных способностей.

1. Одни авторы считают, что когнитивные способности — это индивидуально-психологические особенности процессов внимания, ощущения, восприятия, памяти, воображения, мышления, отличающие одного человека от другого и проявляющиеся в успешности познания окружающего мира (В.Д. Шадриков, Е.Л. Солдатова) [16, 12]. С этой точки зрения «когнитивные способности» и «познавательные способности» являются синонимами.

2. Н.И. Чуприкова [15], Т.А. Ратанова [11] и другие учёные рассматривают когнитивные способности как системы репрезентаций свойств, отношений и разносторонних связей объектов и субъектов деятельности. Эти системы — основа процессов анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения. Развитие когнитивных структур идёт по принципу системной дифференциации — из более простых к более сложным, упорядоченным структурам, допускающим глубокий, широкий, многоаспектный и гибкий анализ и синтез объектов действительности. Н.И. Чуприкова подчёркивает, что качества процессов анализа и синтеза, свойственные данному человеку, должны зависеть от достигнутого уровня развития когнитивных структур. Вместе с тем качества процессов анализа и синтеза должны определять саму способность когнитивных систем к формированию. Та-

ким образом, связь здесь двусторонняя: чем выше эти качества, тем более высокий уровень когнитивного развития может быть достигнут при прочих равных условиях, а чем выше это развитие, тем выше и качество текущих процессов анализа и синтеза.

С этой точки зрения «когнитивные способности» и «умственные способности» являются синонимами, так как С.Л. Рубинштейном была выдвинута гипотеза, что ядром или общим компонентом различных умственных способностей является свойственное каждому человеку качество процессов анализа и синтеза, их уровень развития.

3. Представители третьего направления (А.М. Матюшкин [6], Н.А. Сырникова [13]) под когнитивными (познавательными) способностями понимают интеллект, интеллектуальные способности.

В.Н. Дружинин [5] даёт три наиболее распространённых определения интеллекта:

- интеллект — это общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей;

- интеллект — это система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления;

- интеллект — способность к решению проблем без проб и ошибок.

Если взять за основу первые два определения, то с этой точки зрения «когнитивные способности» и «интеллектуальные способности» — синонимы.

Таким образом, можно отметить, что все эти авторы фактически сходятся в том, что проявление спо-

способностей можно увидеть и оценить только в деятельности. Суть же когнитивных способностей практически все исследователи связывают с продуктивной интеллектуальной деятельностью человека.

Среди авторов нет единого мнения о сензитивном периоде развития когнитивных способностей. Так, например, В.Н. Дружинин в качестве сензитивного периода указывает возраст от 2 до 40 лет. Однако большинство авторов (Е.В. Муссалитина [7], Ю.А. Пашкова [9], В.П. Озеров, О.В. Соловьёва [8]) считают, что сензитивным периодом развития когнитивных способностей является младший школьный возраст.

Анализ структуры когнитивных способностей показал, что, несмотря на отсутствие единого подхода к определению структуры когнитивных способностей, можно выделить общее, на что указывают большинство авторов: когнитивные способности рассматриваются как совокупность всех познавательных процессов человека (индивидуальных особенностей их протекания), центральным звеном которой является мышление (в том числе пространственное, определяющее функционирование других его составляющих); главные показатели развития когнитивных способностей — уровень овладения основными мыслительными операциями и свободное оперирование пространственными представлениями.

Принимая во внимание системность структуры когнитивных способностей и то положение, что центральным звеном когнитивных способностей является мышление, можно предположить, что, оказывая влияние на формирование мышления (мысли-

тельных операций), мы будем оказывать влияние и на другие компоненты когнитивных способностей, так как возникшие изменения распространяются на все компоненты системы и в новой структуре они (компоненты когнитивных способностей) не тождественны прежним.

Актуальность проблемы развития когнитивных способностей учащихся не вызывает сомнений, но возникает вопрос о том, как организовать этот процесс и управлять им. В процессе поиска ответа на этот вопрос была разработана модель развития когнитивных способностей.

Рассматриваемая педагогическая модель — это логически последовательная система элементов, включающих цели, содержание предполагаемой работы, проектирование педагогической деятельности по развитию когнитивных способностей.

Модель развития когнитивных способностей включает в себя два взаимосвязанных уровня: диагностический и развивающий.

Диагностический уровень.

Возрастание роли диагностического уровня модели связано в современных условиях с изменением направленности всей системы образования, её ориентации на развитие личности каждого ученика как субъекта учения, имеющего свои ярко выраженные потребности, жизненные ценности, когнитивные возможности. Цель обучения сегодня — не задавать общий для всех путь развития, а способствовать совершенствованию индивидуального опыта познания каждого ученика, раскрывая индивидуальные познавательные возможности. Этим объясняется необходимость

максимально выявлять индивидуальные возможности школьника для определения оптимальных путей его когнитивного развития в процессе обучения.

Выявлять индивидуальные когнитивные ресурсы каждого ученика можно только через раннюю, последовательную диагностику. В школьной практике существует мнение о необходимости проводить диагностику при поступлении ребёнка в первый класс и к концу обучения в начальной школе с целью определения готовности детей продолжать обучение в среднем звене, выявления сформированности тех или иных психических процессов, на основе которых будет строиться обучение в пятом классе (например, методика Л.А. Ясюковой). Таким образом, из диагностики выпадает достаточно большой период в развитии ребёнка. Отсутствие текущей диагностики в этот период приводит к бесконтрольности процесса развития когнитивных способностей детей. Учитель не получает возможности отслеживать эффективность работы по когнитивному развитию своих учеников. Данные о динамике развития основных компонентов когнитивных способностей могли бы служить базой для определения содержания последующей совместной работы ученика и учителя, помогли бы учителю спроектировать индивидуальную когнитивную траекторию развития ученика.

В отечественных и зарубежных исследованиях практически отсутствует анализ динамики когнитивного развития учащихся в зависимости от их пола и от исходного уровня познавательных способностей. Лишь Ю.А. Пашкова сделала попытку про-

следить эту динамику и пришла к следующим выводам:

- за время нахождения в системе общего образования (3–10-й классы) большинство показателей когнитивного развития возрастает (исключение составляет восприятие — ухудшается на 7,7%). Видимо, традиционный образовательный процесс обесценивает недостаточно высокие темпы сенсорного развития детей:

- отдельные познавательные способности с возрастом развиваются асимметрично;

- младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития восприятия, воображения, невербального мышления;

- совершенствование компонентов познавательной сферы учащихся под влиянием формирующего эксперимента протекает интенсивнее в группе детей, более старших по возрасту;

- исходный уровень познавательных способностей влияет на динамику когнитивного развития; у младших школьников интеллект наиболее интенсивно развивается в подгруппах с низким исходным уровнем развития познавательных процессов, у подростков — в подгруппах со средним исходным уровнем, у старшеклассников — в подгруппах с повышенным исходным уровнем;

- особенно значимый вклад в интеллектуальное развитие школьников вносят восприятие, мышление и память.

Опираясь на эти выводы, можно говорить о значимой роли диагностического уровня модели развития когнитивных способностей. Данные, полученные на диагностическом уровне, позволяют определить область

знаний и виды деятельности, в которых ученик может быть успешен, в каких видах деятельности может испытывать затруднения, а также определить, а значит, и предупредить возможные причины учебных затруднений. Полученные результаты диагностики следует рассматривать не только как констатацию достигнутого уровня развития, но и как данные, необходимые для разработки дальнейшей траектории индивидуального когнитивного развития учащихся.

Таким образом, данный уровень должен включать в себя:

- диагностику исходного уровня развития когнитивных способностей;
- контроль за динамикой развития основных компонентов когнитивных способностей.

Развивающий уровень.

Одно из перспективных направлений работы на этом уровне — актуализация развивающих возможностей математики в сензитивный период развития когнитивных способностей учащихся. Такую актуализацию мы понимаем как создание соответствующих педагогических условий развития основных компонентов когнитивных способностей с учётом результатов предварительной диагностики уровня их развития.

На этом уровне должно быть обеспечено:

- формирование и развитие составляющих культуры мышления, в том числе формирование и развитие пространственного мышления, так как Б.Г. Ананьев указывал на то, что «нет ни одного вида деятельности детей в процессе обучения, в котором пространственная ориентация не выступала бы важным условием преоб-

разования знаний, развития мышления детей»;

- формирование и развитие произвольности всех психических процессов, лежащих в основе когнитивных способностей.

На этом уровне детям должны быть обеспечены условия для ликвидации выявленных проблем в когнитивном развитии.

Решение задач данного уровня возможно, если деятельность учащихся на уроке и во внеурочной деятельности (например, факультативные занятия) требует от них включения в работу механизмов сопоставления, обобщения, абстрагирования и т.д. То есть задача учителя — создать такие условия, чтобы эти действия проявились в обучении. Задания на уроках (или факультативных занятиях) должны быть подобраны так, чтобы их операционная структура соответствовала поставленным учебным целям.

Реализация педагогической модели развития когнитивных способностей, по нашему мнению, предполагает соблюдение ряда педагогических условий:

1. Индивидуализация обучения в форме оказания каждому учащемуся специализированной педагогической помощи для развития его индивидуальных ресурсов.

2. Соблюдение педагогических принципов работы со способными детьми:

- отсутствие регламентации предметной активности;
- обеспечение содержательной нагрузки в зоне ближайшего, а также в зоне перспективного развития;
- принцип диалогического взаимодействия и социального подкрепления;

• принцип «зеркала», требующий, чтобы взрослый, работающий с ребёнком, демонстрировал образец креативного поведения, что выступает как организующее начало творческого развития ребёнка.

3. Обеспечение свободного саморазвития всех участников учебного процесса.

4. Организация целенаправленной педагогической деятельности по развитию способностей учащихся.

Анализ учебного процесса начальной школы.

Учебный процесс в начальной школе в основном направлен на формирование вербального компонента когнитивных способностей и очень мало внимания уделяется развитию пространственного компонента когнитивных способностей, хотя для успеха в дальнейшем изучении дисциплин естественно-научного и физико-математического цикла необходимо развитое пространственное мышление (А.В. Белошистая, В.Н. Дружинин, И.Я. Каплунович, И.С. Якиманская).

Совершенствование учебного процесса в начальной школе, направленное на полноценное когнитивное развитие учащихся, видится нам в следующем.

1. Включение в учебный процесс курса «Наглядная геометрия», при изучении которого наибольшее внимание уделяется развитию пространственного и логического мышления младших школьников.

Поясним, почему было выбрано именно геометрическое содержание. Во-первых, геометрия давно и прочно вошла в систему общего образования во всех странах. Исторически геометрия является «матерью» всей сего-

дняшней математики. Во-вторых, цели и результаты обучения геометрии не ограничиваются рамками предметных знаний, предусмотренных программой, поскольку сам процесс изучения геометрии имеет ничем незаменимый эффект на общее развитие личности: формирование мыслительных процессов, формирование восприятия, воображения, памяти, внимания. В-третьих, развитие логики и развитие интуиции — это две важнейшие равноправные функции геометрического образования, которые отмечал ещё Пуанкаре: «Доказывают при помощи логики, изобретают при помощи интуиции. Геометрия как, пожалуй, никакой другой предмет способствует развитию обоих качеств, поскольку логический и интуитивный аспекты в этом предмете пересекаются наиболее тесно. Диалектическое единство двух противоречивых тенденций, которое мы наблюдаем в геометрии, делает эту дисциплину уникальным и необходимым предметом изучения» [4].

Основной задачей курса «Наглядная геометрия» в начальных классах, мы полагаем — не столько освоение ребёнком непосредственно самого геометрического содержания (хотя, как показывает практика, это освоение идёт на очень высоком уровне), сколько формирование и развитие пространственного мышления в виде «геометрического видения», геометрической интуиции, логики, привычки к работе с формой, а не только с её численными характеристиками.

В то же время, как уже было отмечено выше, развитие пространственного мышления ребёнка является важнейшей частью его когнитивного развития в целом, поскольку играет

большую роль не только при изучении геометрии, но и многих других школьных предметов.

Проблема создания такого курса заключается в том, чтобы найти и реализовать в системе учебных заданий те действия с вещественными моделями геометрических понятий, с помощью которых дети могли бы сами **открывать** их свойства и **осознавать** существенные признаки. Основным методом обучения в курсе «Наглядная геометрия» является, таким образом, **метод действия с объектами**, а не метод наблюдения над ними (как это делается в основном курсе геометрии сегодня). В большей мере эта работа производится на интуитивной основе, на уровне осмысления через ощущение, поскольку практическая деятельность (в отличие от теоретической) чаще использует догадку, интуицию. Такая практическая деятельность будет стимулировать развитие «геометрического чутья», «геометрического видения», а значит, и геометрического мышления. Организация подобной деятельности в учебном процессе будет способствовать развитию основных компонентов математических способностей, а также гармоничному развитию всех компонентов когнитивных способностей (вербального, пространственного, практического).

2. Включение в учебный процесс специально разработанных системы заданий на математическом материале, цель которой — развитие когнитивных способностей младшего школьника.

Задачами этой системы заданий являются:

1. Формирование общеинтеллектуальных умений и навыков;

2. Развитие интеллектуальных качеств;

3. Воспитание интеллектуальной инициативы, привычки к интеллектуальной деятельности.

Весьма актуальна с точки зрения когнитивного развития и проблема формирования интеллектуальной активности детей в ходе учебного процесса. Одно из направлений формирования интеллектуальной активности учащихся — создание условий для самостоятельной мыслительной работы, т.е. гармоничное сочетание алгоритмической и эвристической деятельности учащихся в процессе выполнения заданий.

Разработанная в ходе эксперимента система содержит около 150 заданий для учащихся первого класса и примерно такое же число заданий — для второго класса. Задания специально отобраны по своему влиянию на когнитивное развитие ребёнка и выстроены по нарастанию уровня сложности таким образом, чтобы на начальном этапе можно было применять её в работе с детьми, в том числе и достаточно низкого уровня развития. Развивающее влияние обеспечивает система как таковая, которая исключает неупорядоченное и не продуманное заранее использование учителем на уроке так называемых познавательных заданий, которые по большей части включаются в урок случайно и не столько с целью целенаправленного когнитивного развития ребёнка, сколько с целью разнообразить, «увеселить» и «разгрузить» урок. Именно **система** заданий оказывает педагогическое влияние на процесс когнитивного развития. Случайное и эпизодическое использование непродуманных заданий такого

рода не отвечает технологическому подходу и не гарантирует достижения планируемых результатов развивающей работы с младшими школьниками¹.

Эта модель апробировалась в течение четырёх лет (с 2001 по 2005 учебный год). Базой исследования служили гимназия № 4 и средняя общеобразовательная школа № 45 г. Мурманска.

Так, при поступлении детей в первый класс в 2001 году была проведена диагностика для выявления исходного уровня развития детей как контрольного, так и экспериментального классов.

Результаты диагностики.

Анализ данных исходной диагностики позволяет сделать вывод о более высоком исходном уровне когнитивного развития учащихся контрольного класса.

В качестве экспериментального выступал класс, где сочетались целенаправленное дидактическое влияние на развитие пространственного мышления младшего школьника со специально организованным влиянием на развитие мыслительных операций в процессе обучения математике. Реализацию этого подхода обеспечило использование разработанного в ходе исследования комплекса дидактических средств. Он включал специально разработанную систему заданий геометрического содержания в виде курса «Наглядная геометрия для младших школьников», а также специальную систему заданий на математическом материале, цель кото-

рой — развитие когнитивных способностей младшего школьника.

В 2005 году по окончании начальной школы с учениками контрольного и экспериментального классов была проведена итоговая диагностика когнитивного развития.

Наиболее перспективное направление в психодиагностике познавательного развития — выявление успехов в процессе деятельности. При этом отдельные испытуемые и их группы сравниваются не друг с другом и не с эталоном, а сами с собой в процессе развития.

Этот подход позволяет изучить динамику интересующих нас параметров, и он более точен. Для каждого испытуемого и для каждой группы параметры оцениваются «на входе» и «на выходе». Придерживаясь этого направления в психодиагностике, приведём результаты исследования для каждой группы испытуемых отдельно.

Анализ результатов позволяет констатировать значимый положительный сдвиг в уровне когнитивного развития детей экспериментального класса. Положительный сдвиг в уровне когнитивного развития контрольного класса оказался меньше (а в некоторых случаях этот сдвиг вообще оказался отрицательным: например, по уровню развития пространственного мышления и произвольного внимания).

Сравнение результатов исходной и итоговой диагностики в экспериментальном классе показывает, что наибольший положительный сдвиг в уровне развития когнитивных

¹ Никаких планируемых результатов при эпизодическом использовании таких заданий, как правило, учителем и не предполагается.

способностей был достигнут у учащихся с низким и средним уровнем развития. Таким образом, можно отметить, что в экспериментальном классе учащихся с низким уровнем развития когнитивных способностей практически не осталось. Анализ полученных данных позволяет утверждать, что процесс развития когнитивных способностей школьников педагогически управляем, причём реализовать это управление можно в ходе обычного учебного процесса силами самого учителя, при условии использования предлагаемой педагогической системы развития когнитивных способностей младших школьников.

Л и т е р а т у р а

1. Бершадский М.Е. В каких значениях используется понятие «технология» в педагогической литературе? // Школьные технологии. 2002. № 1. С. 3–19.
2. Бершадский М.Е. Структура когнитивной образовательной технологии // Педагогические технологии. 2005. № 1. С. 22–56.
3. Бершадский М.Е., Гузев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003.
4. Глейзер Г.Д. Развитие пространственных представлений школьников при обучении геометрии. М.: Педагогика, 1978.
5. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПерСе; СПб.: Иматон–М, 2001.
6. Матюшкин А.М. Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. М.: АПН СССР, 1985.
7. Муссалитина Е.В. Развитие интеллекта и творческих способностей

младших школьников. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001.

8. Озеров В.П., Соловьёва О.В. Диагностика и формирование познавательных способностей учащихся: Учеб. пособие. Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 1999.

9. Пашкова Ю.А. Развитие познавательных способностей учащихся средствами интеллектуальных и социально-психологических тренингов. Дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2000.

10. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. М.: Высш. школа, 1981.

11. Ратанова Т.А. Диагностика умственных способностей детей. М.: Флинта, 2003.

12. Солдатова Е.Л. Развитие когнитивных способностей: Учеб. пособие: Мин-во общ. и проф. образования РФ. Юж.-Урал. гос. ун-т, 1995.

13. Сырникова Н.А. К вопросу о системной трактовке интеллекта // Учёные записки института непрерывного пед. образования. Великий Новгород: НовГУ, 1999. С. 148–151.

14. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург: Деловая книга, 1998.

15. Чуприкова Н.И. Принцип дифференциации когнитивных структур в умственном развитии, обучение и интеллект // Вопросы психологии. 1990. № 5. С. 31–39.

16. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994.

17. Demetriou A., Efklides A., Platsidou M. The architecture and dynamics of developing mind. Monographs of the Society for Research in Child Development. 1987. Vol. 58. 5–6. serial № 234.

Ещё раз об анализе результатов работы школы и планировании на основе анализа

В.М. Лизинский

Современное состояние школы (особенно в связи с дезавуированием главных демократических завоеваний школы и выхолащиванием закона об образовании, а также в связи с тем, что власти вместе со случайными прохожими в педагогике наконец-то строго определились в том, что наше в прошлом хорошее образование должно идти по прусско-американскому консервативно-центристскому пути — урок, стандарт, тест, натаскивание) можно охарактеризовать как всеобъемлющую стагнацию.

Если ещё десять лет назад власть, занятая воровством и делёжкой, не обращала внимания на образование, что, кстати, помогло ему выжить, то теперь, насаждая уже шестого министра, власть выдаёт каждому из них западно-ориентированный флюгер и право на эксперименты сомнительной чистоты и целесообразности.

Во всяком случае, жёсткость крепления «власть — школа» лишила последнюю даже намёка на самостоя-

тельность, а значит, при оценке результатов работы школы теперь можно не учитывать возможные инновационные компоненты, такие, как: авторская школа, независимая школа, школа со своим лицом.

Иронически говоря, сегодня власть заинтересована не в воспитании подрастающего поколения, не в его социализации, но в том, чтобы:

- школа ничего не просила;
- школа не раздражала;
- школа славилась властью;
- школа предоставляла место для выборов;
- школа сокращала или скрывала преступность;
- школа по первому требованию бросала всё и составляла бесконечное число документов, отчётов, аналитических справок;
- дети и учителя убирали, дежурили, присутствовали и выступали там, куда их пошлют;
- не было жалоб родителей;
- в школе могли накрыть, принять, показать, навешать и дать с собой (сувениры, детские поделки) тем, кому надо, и когда надо;
- в школе был хор имени Швондера, дабы просветлёнными голосами дети и взрослые могли в случае необходимости спеть для комиссий песни, которые в жизни они никогда не поют, и пройтись в кокошниках шагом «берёзка», изображая деланными лицами подобие улыбки;
- школа во что бы то ни стало давала мёртвые знания и готовила детей к поступлению в институт, в котором обедневшие и оторванные от информационных коммуникаций профессора вобьют в студенческие головы известные «анахронические зады» (растёт число медалистов, сравнива-

шихся по глубине знаний с двоечниками, растёт число профессионально непригодных выпускников вузов);

- смертельно усталые и нищие учителя водили, возили, сопровождали детей, куда они захотят, а также развлекали их;

- дети удерживались в школе насильно и до позднего вечера, и до окончательной «обрыдлости»;

- школа отрывала детей от жизни, от родителей и приучала их к двойственности, учила тому, чтобы дети не обращали внимания на «свинцовые мерзости» жизни;

- школа была прекрасным полем для проверок прокуратуры, ФСБ, налоговых инспекций и т.д., поскольку бандитов ловить опасно и трудно, а школа сбежать не может, и поэтому её следует проверять как можно чаще и жёстче.

Так, в «горниле» исторических перемен «сгорела» последняя надежда учителей на свободу выбора содержания образования и право школы иметь неповторимое авторское лицо, на достойную оплату качественного труда, на возможность выводить технические, технологические, функциональные задачи из реально выдвинутых коллективом целей.

Может быть, школы ориентируют на описание миссий, имиджа, программ развития, различных диагностик, потому что, когда невозможно ничего решать кардинально, можно с успехом имитировать инновации, творчество, активную деятельность.

Слава богу, теперь нет никакого смысла говорить об уровнях воспитанности, поскольку ЕГЭ со своим натаскиванием не оставляет времени на что-то другое, а профилизация во главе угла поставила подготовку специалиста, а не формирование личности.

Однако не в чиновничьих целях сравнения и описания, а в интересах собственно развития каждой школы: в отдельности никто не отменял необходимости оценивать работу школ, прежде всего в интересах самих школьных коллективов, а также потому, что цель-задача только тогда верна, когда она диагностируется, когда она отдиагностирована и удалось зафиксировать изменения к лучшему по сравнению с предыдущим этапом развития.

Значит, в диалектике развития школ необходимо, учитывая особенности современного момента, определить такие критерии, которые реально смогут отразить достигнутые школами результаты исходя из главной цели: повышение качества учебно-воспитательного процесса всё-таки в интересах социализации учащихся.

В качестве оговорки здесь нужно будет заметить, что все программы, планы, действия школ всегда грешили одним существенным или стратегическим недостатком: они исходили из того, что главное — поставить цели, поднять коллектив, идти вперёд, а отсутствие реально необходимого ресурса для достижения цели можно было рассматривать как печальное недоразумение. Так стали считать, что нужны люди с идеями, с огоньком, и всё будет хорошо.

Идеалистическое отношение к развитию образования, выраженное в волонтаристском предъявлении всё новых требований школе, никак не подтверждённых ни организационно, ни социально-экономически, фактически стало причиной тех трагических событий, в которые угодила Россия.

Таким образом, от того, как работает школа, какие она показывает результаты, зависит настоящее и будущее общества и всех его членов.

Мониторинг учебных достижений учащихся 4–6-х классов: опыт исследования

Н.Л. Солянкина

Современное управление образованием представляет собой целостную систему, которая, с одной стороны, призвана обеспечить сохранение педагогических норм, традиций и социокультурных основ общества, с другой — преобразуя жизнедеятельность педагогической реальности, должна стать одним из мощных источников её потенциального развития и составлять основу целенаправленных изменений и нововведений.

Однако существующая в отечественном образовании система управления не позволяет обеспечить предстоящие стратегические преобразования в силу недостаточной опоры на его научную теорию, согласно которой управление любой системой «возможно на основе сбора, обработки и анализа соответствующей достоверной информации. В результате этих интеллектуальных операций с информацией создаются знания о текущем состоянии систе-

мы, которые, в свою очередь, выступают базисом для принятия управленческих решений» [3].

Решение проблемы управления образованием связано с поиском средств сбора, обработки и анализа управленческой информации. Таким механизмом для подготовки, принятия, реализации управленческих решений по регулированию и коррекции образовательного процесса в соответствии с прогнозируемыми результатами является педагогический мониторинг.

Мониторинг в той или иной мере существовал в системе школьного образования всегда (в виде, например, экзаменов, контрольных работ, тестов). Однако большинство источников информационной базы для принятия управленческих решений имеют ряд недостатков (например, направленность на результаты обучения школьников, при этом сам процесс формирования знаний, умений, навыков, качеств личности ученика остаётся вне поля изучения; ориентация на получение статичных фактов, отражающих эпизодический характер состояния обучения школьников в образовательном учреждении; ориентация каждого педагога на субъективные нормы при анализе результатов учебной деятельности; пренебрежение статистическими закономерностями выборочного исследования). В школьной практике преобладает изучение качества подготовки учащихся основной и старшей ступеней обучения, что не позволяет выявить причины низкой успеваемости и снижения интереса к учению у школьников, обусловленные ранними ступенями обучения (начальной школой или переходом со ступени на-

чального обучения — на основную) и, следовательно, предвосхитить затруднения и проблемы у учащихся при последующем обучении.

Использование в педагогической практике таких средств измерения обуславливает создание дефицита управленческой информации, необходимость в которой сегодня испытывают все субъекты образовательного процесса: учитель (для самооценки профессиональной деятельности и оценки достижений ученика с целью корректировки педагогических воздействий); руководитель образовательного учреждения (для определения стратегии учебного заведения, оценки качества работы педагогов и корректировки многообразных управленческих решений); руководители муниципальных и региональных органов управления (для выявления количественных и качественных изменений в образовательной практике); родители и дети (для выбора учебного заведения на этапе поступления, перехода на очередную ступень обучения или смены образовательного маршрута).

Между тем исследований, посвящённых мониторингу в педагогическом процессе, немного (В.И. Андреев, Л.С. Белкин, В.А. Кальней, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов). Следует заметить, что в научной литературе практически отсутствуют исследования об использовании мониторинга качества обучения учащихся 4–6-х классов (Ю.П. Исакова, Л.А. Серебрякова). Между тем в системе общего образования начальному этапу обучения отводится особая роль: именно на этой ступени закладывается фундамент знаний об окружающей действительности, развивается учебно-

познавательный интерес, формируются общие учебные умения и навыки, которые впоследствии становятся основой непрерывного образования личности. Поэтому качество сформированности общих учебных и предметных знаний, умений, навыков учащихся начальной школы и степень их стабилизации в основной школе выступают фундаментом для обеспечения качества образования учебным заведением.

Для разрешения подобной проблемы в Красноярском крае находят новые подходы к построению системы мониторинга качества учебных достижений учащихся 4–6-х классов, основой которых стало рассмотрение в качестве результата процесса обучения уровень сформированности общих учебных и предметных знаний, умений, навыков каждым школьником. В связи с этим Главное управление образования администрации Красноярского края определило одним из приоритетных направлений своей деятельности получение управленческой информации о качестве учебных достижений выпускников начальной ступени обучения для приведения в соответствие с требованиями времени результатов их деятельности и деятельности педагогов начальной и основной школ.

Для получения подобной информации с 2003 года Центром мониторинга качества образования Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования по заказу Главного управления образования администрации Красноярского края проводятся мониторинговые исследования. Стратегическая цель этого лонгитюдного исследования предполагает получение

данных о качестве подготовки выпускников начальной школы и выявление степени их адаптации при обучении в 5-м и 6-м классах.

При разработке диагностического инструментария для оценки учебных достижений учащихся 4–6-х классов Центром мониторинга качества образования Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования учитывались концептуальные основания стандартизации, задающие критериальную базу исследования. Так, содержательной и основой этого инструментария стал Государственный образовательный стандарт начального общего и основного общего образования, в котором указаны требования к уровню подготовки выпускника начальной и основной ступени обучения. В то же время была принята к сведению информация, представленная в письме Департамента общего и дошкольного образования Министерства образования РФ от 21.05.2004 г. № 14-51-140/13 «Об обеспечении успешной адаптации ребёнка при переходе со ступени начального общего образования на основную». В этом документе сказано, что «основные результаты обучения связаны с приоритетными целями образования на этом этапе обучения и могут быть представлены группой общеучебных умений, навыков, способов деятельности и группой предметных знаний, умений и навыков».

Однако исследователи отмечают сложность диагностирования с учётом выполнения требований, разработанных в образовательном стандарте, в связи с тем, что они включают личностные характеристики и противоречат общему пониманию

уникальности и неповторимости личности [2].

Для разрешения этой проблемы О.Е. Лебедев предлагает использовать термин «уровень образованности», под которым следует понимать качество личности, характеризующееся способностью решать задачи познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и преобразовательной деятельности, опираясь на освоенный социальный опыт [1]. Автор выделяет три уровня образованности (элементарная грамотность, функциональная грамотность, компетентность) и фиксирует необходимость ориентации учебных заведений на последовательное достижение соответствующих уровней образовательного стандарта: элементарной грамотности (начальная школа), функциональной грамотности (основная школа), социальной компетентности (средняя школа).

Исходя из этого, начальная школа, с одной стороны, ориентирована на достижение элементарной грамотности как ведущего уровня образованности ученика младшего школьного возраста, с другой — она закладывает основы в виде отдельных навыков и способностей функциональной грамотности и социальной компетентности. В связи с этим уровень элементарной грамотности включает сформированность опорных умений устной и письменной речи, счёта, социального взаимодействия (навыки общения, умение осуществлять совместную деятельность, вести себя в обществе и т. д.). О.Е. Лебедев под элементарной грамотностью понимает способность использовать основные способы познавательной деятельности (чтение, письмо, счёт, ком-

пьютерная грамотность как язык) для достижения элементарных ближайших целей своей деятельности [1]. Таким образом, ученик на данном уровне образованности проявляет способности к использованию культурного языка как знаковой системы.

Такое понимание позволило описать ожидаемые результаты обучения выпускников начальной школы в виде операциональной системы действий, которой ученики должны овладеть при изучении учебного со-

держания по русскому языку и математике. Вместе с тем полнота контролируемых элементов содержания определяется целью измерения качества учебных достижений младших школьников. Поэтому, принимая во внимание, что цель исследования — выявление качества подготовки учащихся 4-х, 5-х и 6-х классов по русскому языку и математике на конец года, измерялись следующие общеучебные и предметные умения (табл. 1, 2).

Таблица 1

Общие учебные умения

Область деятельности	Показатели
Познавательная	Сравнение, сопоставление, ранжирование, анализ, классификация, обобщение объектов по предложенным критериям
	Моделирование процессов и явлений
	Создание алгоритма и работа по нему
Коммуникативная	Поиск и преобразование информации
	Построение письменного высказывания по заданному вопросу

Таблица 2

Предметные умения

Учебный предмет	Показатели
Математика	Умение вычислять
	Умение простраивать отношения между величинами
	Умение решать текстовые задачи арифметическим способом
Русский язык	Умения, связанные с усвоением знаний системы языка
	Умения, связанные с овладением нормами литературного языка
	Умения, связанные с видами речевой деятельности

Такой подход к оценке качества обучения учащихся 4–6–х классов в рамках мониторинга позволяет измерить, с одной стороны, предметные умения и навыки учащихся 4–6–х классов (в данном случае, по математике и русскому языку), с другой — определить их готовность и способность к обучению в основной и старшей школе.

Для мониторинга учебных достижений выпускников начальной школы и их стабилизации при обучении в 5–6–м классах был разработан диагностический комплекс, который включает кодификатор, спецификацию, полидисциплинарные контрольно-измерительные материалы, систему эмпирических индикаторов, методы обработки и интерпретации полученной информации.

Содержательную основу измерителей составила критериальная база исследования, представленная в виде системы критериев, параметров и показателей качества обучения школьников. Сообразно поставленным целям и критериальной базе исследования контролирующие компоненты системы заданий проектировались по типу критериально-ориентированных тестов (т.е. изучалось освоение общих учебных и предметных умений у каждого выпускника начальной школы, выборки исследования и их стабилизация в основной школе (5–6–й классы).

При разработке тестовых заданий учитывался системно-деятельностный подход, поэтому вопросы сформулированы в открытой форме. Оценивание заданий исходило из совокупности действий, направленных на решение каждого из них.

Тестовые задания и работа в целом были проверены на объектив-

ность, надёжность и валидность в СИТО (Национальном институте по оценке достижений в области образования Голландии).

Для подготовки и проведения мониторинга качества обучения учащихся 4–6–х классов в школах Красноярского края была принята за основу нормативная база введения единого государственного экзамена, в которой сделаны некоторые изменения в организации работы и в программах обработки результатов. Эти изменения были вызваны целью исследования и особенностью региона. Соблюдение единых условий проведения мониторинга качества учебных достижений школьников на территории края и единых процедур проверки выполнения диагностических работ позволило обеспечить объективность оценок учащихся.

Мониторинговое исследование учебных достижений школьников было проведено на базе 147 образовательных учреждений Красноярского края. На первом этапе (2003/04 учебный год) испытуемыми стали 4867 выпускников начальной школы; на втором этапе (2004/05 учебный год) — 2880 выпускников начальных классов и 1452 учащихся 5–х классов, 246 педагогов (116 учителей начальной школы, 60 — математики, 73 — русского языка); на третьем этапе (2005/06 учебный год) — 1013 выпускников начальной школы, 855 — 5–х классов и 727 учеников 6–х классов.

На основе сведений, собранных в ходе региональных и муниципальных совещаний, опросов педагогического и управленческого состава образовательных учреждений было выявлено:

1. Мониторинговые исследования в 4–6-х классах резко усилили внимание органов муниципальных управлений образования, администраций образовательных учреждений, педагогов всех степеней школьного образования к проблемам качества учебных достижений школьников и необходимости поиска способов его повышения.

2. Комплекс диагностических материалов, используемый в ходе мониторинга, позволил продемонстрировать педагогическому сообществу возможность измерения и оценки общих учебных и предметных умений школьников, а также факторов, влияющих на качество учебных достижений учащихся.

3. Результаты мониторинга обозначили основные проблемы в профессиональной деятельности педагогов, для решения которых в Красноярском краевом институте повышения квалификации работников образования были разработаны новые образовательные программы, направленные на овладение педагогами мониторинговой деятельностью (в частности, «Мониторинг в начальной школе: содержание и механизм»).

Описанный в статье подход к оценке и измерению общих учебных и предметных умений школьников положен в основу создания системы мониторинга учебных достижений учащихся 4–6-х классов на территории Красноярского края.

Литература

Гуманитарное образование в школах-гимназиях Санкт-Петербурга / Под ред. О.Е. Лебедева. СПб., 1999.

Гутник И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников (Теория. История. Практика): Учеб. пособие. СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.

Данилов А.Д., Вебер А.В., Шифрин С.И. Управление знаниями или управление на основе знаний? // <http://www.proteus-spb.ru/protey/books/article1/main.htm>.

Результаты мониторингового исследования качества учебных достижений выпускников начальной школы, обучающихся в разных образовательных системах и по разным образовательным программам / Составители: Л.М. Голубева, Н.Л. Солянкина, Р.С. Кандаурова, Н.А. Лихошерстова, В.Б. Васильева. Красноярск: Издательство Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования, 2004.

Результаты мониторингового исследования качества учебных достижений учащихся 4–5-х классов, обучающихся по разным образовательным программам (второй этап) / Под ред. Л.М. Голубевой, Н.Л. Солянкиной. Красноярск, ИПК РО, 2005.

Обеспечение современных требований к школьному образованию: внедрение технологий разных классов в учебно-воспитательный процесс

Л.А. Трубина

Одним из аспектов оценки качества образования служит программа PISA (Программы международной оценки образовательных достижений учащихся). Эта программа направлена не только на определение уровня освоения школьных программ, а ещё и на оценку способности учащихся применять полученные в школе знания и умения в жизненных ситуациях. В ней отражаются современные тенденции в оценке успешности и эффективности проводимой политики в области общего образования. Ключевой вопрос PISA — «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие общее обязательное образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в обществе?». По итогам 2003 года в общем рейтинге среди сорока стран-участниц ис-

следования Россия заняла невысокое место (в интервале от 29 до 31-го с учётом ошибки измерения). Есть точка зрения, что эта ситуация связана с тем, что в России основным приоритетом образования выступало приобретение знаний, а для большинства зарубежных школ приоритетным направлением является формирование компетентностей. Отсюда многие делают вывод, что российским школам необходимо, приступая к модернизации системы образования, пересмотреть приоритеты.

Для проверки этого суждения мы провели в школе № 30 города Старый Оскол исследование, предложив девятиклассникам выполнить тесты программы PISA (материал тестов взят с сайта). Результаты оказались подобны общероссийским исследованиям, но отличники решили все тесты легко и правильно.

Мы предположили, что необходимо лучше учить, чтобы добиться более высоких результатов, не меняя содержания образования, а для этого необходимо использовать образовательные технологии, которые помогут дать прочные знания предметов в соответствии со стандартом, сформировать у учащихся следующие умения:

- решать междисциплинарные жизненные проблемы, требующие способности ориентироваться в необычной обстановке;
- выявлять необходимую информацию, существующие препятствия, находить возможные альтернативы и пути решения;
- разрабатывать стратегии;
- решать задачи, представлять и аргументировать найденные решения;

- выходить за пределы учебных ситуаций, в которых формируются эти знания;

- действовать в команде.

Из множества образовательных технологий, позволяющих решить вышеперечисленные проблемы, мы предлагаем использовать те, что максимально апробированы и доступны. Это технология учебных циклов и метод проектов.

В нашей школе комплексное применение технологии учебных циклов позволило увеличить эффективность уроков и качество обученности школьников. На уроках школьники оказываются включёнными в процесс деятельности постоянно, их внимание устойчиво, они демонстрируют лучшие знания. Сокращается время на подготовку домашних заданий. Таким образом, снижается нагрузка и утомляемость учеников.

Главным результатом применения технологии учебных циклов стало то, что теперь каждый ученик изучает каждый раздел учебных курсов и отчитывается в знаниях, умениях и навыках по каждому разделу (в отличие от традиционного преподавания, ког-

да ученик занимается и отчитывается лишь время от времени).

Применение метода проектов позволяет наладить позитивное взаимодействие учителя и ученика. Применение наряду с ТУЦ метода проектов в тех же классах привело в нашей школе к устойчивой повышенной мотивации изучения предметов, в преподавании которых применяются обе технологии. Проекты, созданные этими учениками, интереснее и разнообразнее, чем аналогичные, созданные учениками из классов, не обучающихся по технологии учебных циклов, так как, имея прочные базовые знания по предмету и общеучебные умения и навыки, школьники работают над проектом легче, с большей отдачей, творчески воспринимая рекомендации учителя. Полученные навыки коммуникации и совместной деятельности учащихся над проектом переносятся из внеклассной предметной деятельности в учебную и творческую деятельность.

Комплексное применение этих технологий позволяет обеспечить современные требования к школьному образованию.

Педагогическая практика как один из факторов формирования самообразовательных умений студентов

А.А. Яворский

В совокупности форм и методов подготовки учителя высокой квалификации важное место принадлежит педагогической практике, которая служит связующим звеном между теоретическим обучением студента и его будущей самостоятельной работой в школе. Педагогическая практика призвана готовить студента к деятельности в качестве учителя, воспитателя, вооружать его комплексом умений и навыков, творчески осуществлять все виды учебно-воспитательной и общественной работы. Во время педагогической практики проверяется теоретическая подготовка студента к самостоятельной работе, создаются широкие возможности для развития, обогащения творческого потенциала личности будущего учителя.

Однако вузы, в частности университеты, ориенти-

руются не на подготовку специалиста, способного создавать развивающую и воспитывающую среду как условие жизни и становления личности воспитанника, а на подготовку учителя-предметника, несущего учебную информацию и контролирующего её усвоение. Студент по-прежнему выступает объектом массового процесса педагогического воспроизводства, не формируется его творческая индивидуальность, не созданы условия для «штучной» подготовки компетентного специалиста.

Анализ опыта педагогической практики студентов позволяет нам выявить следующие **недостатки** в подготовке специалиста:

- наработанный в течение многих лет стереотип подготовки будущего педагога несёт на себе печать консерватизма, ориентирует студентов на традиционное воспроизведение (ретрансляцию) их опыта и мешает практически проявить свой творческий потенциал;
- отсутствие педагогической практики на младших курсах нарушает непрерывность, поступательность, системность образовательного процесса и ведёт к снижению эффективности и качества подготовки молодых специалистов;
- неопределённый статус опорно-показательных школ с постоянной подготовкой учителей к целевой педагогической практике.

Опыт показывает: если студент в период педагогической практики попадает к нетворческому, консервативному учителю, уровень его творческого саморазвития заметно падает. Становится всё более очевидным противоречие между типовой системой подготовки педагога и индивиду-

ально-творческим характером его профессиональной деятельности.

Отмеченные выше недостатки усугубляются рядом противоречий:

- между необходимым уровнем развития творческого потенциала личности будущего педагога и реальным его состоянием;

- между сформированным уровнем творческого саморазвития студентов вуза и возможностями его реализовать во время педагогической практики;

- между уровнем притязаний студента и реальными его способностями и возможностями.

Рассматривая вопрос о содержательном и значимом аспектах творчества в педагогической практике и деятельности, учителя (71%) и студенты (70%) связывают творчество с интересными, оригинальными, нетрадиционными уроками и внеклассными мероприятиями. Определяя фактор, влияющий на развитие творчества, большинство студентов (93%) и учителей (92%) отмечали, что оно (творчество) развивается в профессионально-педагогической деятельности, но для этого нужно приложить свои усилия, желания и старания, а также иметь условия в школе. Это даёт основание говорить о проблеме саморазвития творческого потенциала, путях его формирования и у студентов, и у педагога.

Можно и нужно изучить и обобщить проблемы содержания и структурных компонентов готовности студентов к самостоятельной работе и практической деятельности, определить пути совершенствования личности будущего учителя средствами педагогической практики, целесообразность различных структур педагогиче-

ской практики студента университета в этом процессе, создать модель формирования умений самореализации личности будущего педагога средствами педагогической практики.

Мы в университете ввели педагогическую практику в высших учебных заведениях без отрыва от учёбы на 9–10-м семестрах и в магистратуре, что даёт возможность подготовить студента к работе в вузах, лицеях и гимназиях.

На практике студент может понять, правильно ли он выбрал для себя сферу деятельности. Кроме того, необходимо помнить о психологической закономерности формирования творческой индивидуальности, которая возможна только на основе деятельности, принятой личностью.

Решающим условием организации практической подготовки стала ориентация студента на все сферы педагогической деятельности: учебную деятельность учащихся и её методическую оснащённость, собственно воспитательное взаимодействие и его организацию, исследовательско-поисковую работу и овладение её методикой. Непрерывная практика помогает реально формировать в условиях естественного педагогического процесса методическую рефлексию, когда для будущего родителя, учителя, воспитателя предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений.

В этой связи нам представляется целесообразным обеспечить личностно-ориентированный и творческий характер подготовки каждого студента. Продумывая организацию педагогической практики, необходимо ориен-

тироваться не только на выполнение программы практики, но прежде всего подходить к каждому студенту как к личности, целенаправленно и последовательно раскрывая в нём сильные личностные и профессиональные стороны. Мы разработали схемы индивидуальных заданий, педагогическую инструментальную, обеспечивающие индивидуализацию практической подготовки в период педпрактики.

Специалисты рассматривают готовность студентов вузов к профессиональной деятельности как интегральное качество личности, результат коллективной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза и деятельности студентов по их самообразованию, саморазвитию [1]. На наш взгляд, готовность характеризуется комплексом личностных

качеств, наличием необходимых общекультурных, педагогических и профессиональных знаний, умений и навыков, способностью переносить их в практическую деятельность, а также быстротой адаптации к новым условиям, нестандартным ситуациям.

Составной частью системы формирования у студента навыков самообразования является мониторинг качеств педагога. Так, если на первых курсах мы изучали уровень интереса студентов к педагогической деятельности, к школьным проблемам, то в процессе подготовки студентов II курса к педагогической практике нас интересовал вопрос, какие профессиональные умения были сформированы у них перед выходом на педагогическую практику. Мы получили следующие результаты:

№	Содержание показателя	%
1	Гностические умения	55
2	Коммуникативные умения	10
3	Конструктивные умения	8
4	Когнитивные умения	9
5	Исследовательские умения	10
6	Организаторские умения	8

Показатели невысоки. Это объясняется, на наш взгляд, как объективными, так и субъективными причинами: исходными мотивами поступления в университет; отсутствием достаточного количества часов на практическое развитие профессионально-педагогических и творческих умений студентов; низкой рефлексивной способностью студентов, неумением изучать достоинства и недостатки собственной деятельности и личности.

Проблему можно решить, как нам кажется, системно используя педагогические технологии творческого саморазвития личности студента в процессе подготовки к проведению педагогической практики.

Включение на первом этапе (1–4-й семестры) в практическую деятельность студентов тренинга, анализа педагогических ситуаций и решения педа-

гогических задач становится эффективным средством накопления субъективного педагогического опыта, развития профессионально-педагогических умений.

Успешность профессионального становления зависит от того, насколько сочетается эффективная подготовка с благоприятными в творческом отношении условиями в школе, от умения студентов применять знания на практике, ориентироваться в сложных педагогических ситуациях, от мировоззренческой зрелости студента-стажёра, молодого специалиста, его эмоционально-волевой готовности принять на себя в полной мере профессиональную ответственность.

Студенты, не прошедшие системной подготовки, говорят о том, как им было трудно в начале практики и как не хотелось расставаться с детьми в конце, что ещё можно было бы сделать, но не хватило времени. В ликвидации этих разрывов и состоит главный смысл системы педагогической практики. Каждый этап педагогической практики — всё более самостоятельный и ответственный шаг вхождения будущего специалиста в профессию.

Молодой учитель, сталкиваясь в школе с конкретной проблемой, при её решении в первую очередь руководствуется знаниями, опытом, приобретёнными в студенческий период. Беседы с начинающими учителями свидетельствуют, что сами они критически оценивают свою профессиональную подготовку. При этом отчётливо наблюдается такая тенденция: большинство молодых специалистов дают положительную оценку своей подготовке как учителя-предметника,

значительно ниже как учителя-организатора, учителя-воспитателя, преподавателя лицеев, гимназий, вуза. Большинство предложений, высказанных в адрес университета, были такого рода: «следует больше заниматься практической подготовкой студентов»; «надо больше внимания уделять педагогической практике, ориентируясь не только на преподавание предмета, но и на работу классного руководителя»; «трудности вызывает работа с родителями»; «нелегко порой разобраться в сложной ситуации и найти правильный выход, особенно тогда, когда это касается воспитания детей», «сложно работать в гимназиях, лицеях, колледжах, вузах» [2].

Мы разработали модель формирования самообразовательных умений студента средствами практик. Один из компонентов этой модели — профессионально-творческий, который, в свою очередь, состоит из профессионально-творческих умений, теоретической подготовки, практик (учебной, учебно-производственной, производственной). Реализация этой модели позволяет сформировать у студента практические умения и навыки, способность творчески применять их на практике.

Литература

1. Педагогічна практика / За ред. М.І. Лук'яненко, Н.Б. Кізло, О.С. Лемешко, Р.Г. Кушнір. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.
2. Педагогічна практика (посібник для студентів) / О.А. Біда, Л.М. Ронко, О.А. Комар. Київ: Науковий світ, 2004.

ПРАКТИКА ДЛЯ ПРАКТИКОВ

Внедрение образовательных технологий в практику работы образовательного учреждения как один из путей повышения качества образования

А.Н. Блинова,
С.Г. Земцова,
В.И. Поспехова

Конец XX и начало XXI века знаменуются рождением «общества профессионалов», нового качества человека и труда, где квалификационный уровень профессиональной деятельности становится важнейшим показателем личной, общественной, жизненной успешности человека.

Происходит смена образовательной парадигмы:

- Предлагаются иное содержание, иные подходы, иное право, иные отношения, иное поведение, иной педагогический менталитет.
- Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей, оперированием информацией, творческим решением проблем науки и рыночной практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ.
- Традиционные способы передачи информации — устная и письменная речь, телефонная и радиосвязь — уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба.
- Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие учителя с учениками.
- Особая роль отводится духовному воспитанию личности, становлению нравственного облика Человека.
- Увеличивается роль науки в создании педагогических технологий, адекватных уровню общественного знания.
- В психолого-педагогическом плане основные тенденции создания и совершенствования образовательных технологий характеризуются переходом от учения как функции запоминания к учению как про-

цессу умственного развития, позволяющего использовать усвоенное.

- От чисто ассоциативной, стратегической модели знаний к динамически структурированным системам умственных действий.

- От ориентации на усреднённого ученика к дифференцированным и индивидуализированным программам обучения.

- От внешней мотивации учения к внутренней нравственно-волевой регуляции.

В этих условиях учителю, руководителю (технологу учебного процесса) необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного.

Традиционная педагогика направлена на передачу обучаемому готового знания и проверку усвоения (по преимуществу в количественном измерении). Между тем результаты исследований свойств человеческой памяти доказали, что более 50% объёма заложенной в память человека информации уходят из неё в течение 2–3 суток. Тем не менее этот подход был объясним в обществах и культурах, которые отличались невысокой коммуникативностью и неразвитой информационной структурой. Образовательная система традиционно выполняла функцию передачи накопленной человечеством информации. Информационный взрыв, настигший человечество в XX веке, по существу, сделал функцию передачи информации второстепенной, но до конца постичь это и скорректировать самих себя современным педагогам чрезвычайно трудно. По существу, им необходимо решительно перенести акцент

с передачи информации на обучение методам её поиска и аналитического освоения. Пожалуй, только Интернет стал в последние годы тем решительным аргументом, который не может быть опровергнут никакими рассуждениями. «Безграничный информационный океан нуждается в лоцманах и умелых моряках, а судьба тяжело нагруженных барж в этом океане незавидна, даже если в качестве груза выступает знание» (Н.И. Басовская).

В этих условиях, естественно, встаёт сложная задача разобраться в терминах, касающихся современного обучения, и понятию «технологии» в частности. Сегодня терминологическое поле понятий типа «новые», «традиционные», «нетрадиционные», «креативные», «компьютерные», «информационные» и т.п. порой превращаются в «минное» поле, на котором очень легко споткнуться на пути к пониманию существа сложнейших проблем интенсификации в образовании.

Мы нередко говорим сейчас о важности непрерывного образования. Чтобы жить в быстро меняющемся мире, человек должен постоянно учиться.

Особенно это касается профессии учителя. Замечательный немецкий педагог А. Дистервег утверждал: «Последний день твоей учёбы должен стать последним днём твоего преподавания». Поэтому столь важна проблема последипломного образования, которую и помогают решать институты повышения квалификации, в том числе и Старооскольский городской ИУУ, который уже более 10 лет сотрудничает с выдающимися учёными-педагогами России и ближнего зарубежья. Одно из направлений этого сотрудничества — внедрение

новых образовательных технологий в практику работы школ.

Нельзя не согласиться с точкой зрения В.В. Гузеева, считающего, что в технологии обучения важнейшим фактором выступает человеческая психология, а поэтому в ней есть неопределённость, что делает жёсткую её алгоритмизацию маловероятной. Кроме того, отсутствуют чёткие критерии выбора оптимальной технологии для определённых конкретных условий. Это означает, что в образовательной технологии важную роль играют педагогическое чутьё, опыт и мастерство педагога.

В течение нескольких лет Старооскольский городской ИУУ сотрудничает с кафедрой образовательной технологии АПКППРО (г. Москва). Старооскольские педагоги начали осваивать и внедрять в практику своей работы Технологию учебных циклов (научный руководитель доктор педагогических наук, профессор Г.Г. Левитас). Сегодня её осваивают 12 школ города и района.

«Мы не можем научить учителя, как в конкретных условиях выбрать из десяти способов объяснения один, как из десяти способов закрепления выбрать нужный, как сделать, чтобы эти выбранные способы соответствовали друг другу. Но мы можем, рассказав ему об этих вариантах, указать такое их сочетание, которое сработает наверняка (хотя, быть может, и уступает другому, исполняемому блестящим педагогом) и можем этому его научить как некой технологической операции. Конечно, это должна быть операция, отвечающая требованиям возрастной физиологии и педагогической психологии; она должна быть проверена в массовом экспери-

менте, доказав свою доступность учителям разного уровня и свою эффективность. Всеми этими качествами обладает технология учебных циклов» (Г.Г. Левитас).

Предлагаемая технология, как утверждает научный руководитель, не универсальна. Она применима к тем предметам и их разделам, которые можно назвать «математизированными» (Г.Г. Левитас). В 2002–2004 годах в школах города Старый Оскол группа учителей осваивала и внедряла Технологию учебных циклов в практике преподавания отдельных предметов. С сентября 2004 года Старооскольский городской ИУУ под научным руководством проф. Г.Г. Левитаса проводит экспериментальную работу по теме «Комплексное использование технологии учебных циклов», цель которой — проверить, как влияет использование данной технологии на качество преподавания сразу нескольких предметов. Это один из способов сделать эффективным преподавание в рамках классно-урочной системы, не требуя больших капиталовложений. Конечная цель данной технологии — «помочь учителю приобрести специфическую способность к созданию **своей собственной методической системы преподавания**» (Г.Г. Левитас).

Всё обучение автор разбивает на учебные циклы (двухурочные, многоурочные). **«Учебный цикл — это фрагмент процесса обучения, в течение которого учащиеся усваивают некоторую отдельную порцию учебного материала»** (Г.Г. Левитас).

В основе этого усвоения лежит теория поэтапного формирования умственных действий, созданная выдающимся отечественным психологом П.Я. Гальпериным.

Кабинетом управления развитием школы была разработана программа деятельности ИУУ по обеспечению научного и методического сопровождения ОЭР по теме «Комплексное использование ТУЦ», назначены учителя-консультанты, составлен график консультационных занятий на период эксперимента, разработаны методические рекомендации по ТУЦ для учителей, вступивших в эксперимент; сформулирован перечень диктантов по предметам, используемых на первом этапе эксперимента, созданы разработки уроков, составлены учебно-тематические планы, опорные конспекты, разработан механизм ведения ОЭР и внедрения её результатов в деятельность образовательных учреждений города и района. Проведены методические совещания, семинар-практикум по теме «Основные требования к комплексному использованию технологии учебных циклов» с участием профессора Г.Г. Левитаса. В семинаре приняли участие 66 педагогов из 12 школ — экспериментальных площадок. В соответствии с программой деятельности ИУУ по обеспечению научного и методического сопровождения ОЭР провели первичную диагностику знаний учащихся по учебным дисциплинам (математика, физика, химия, биология, география, история), включённым в опытно-экспериментальную деятельность в школах-экспериментальных площадках, и сделан полный анализ результативности.

Заместители директоров по научно-методической работе школ-экспериментальных площадок отметили положительные стороны освоения технологии: большая накопляемость

оценок, объективность выставления оценок за четверть, повышение качества знаний, использование технологии не только в классах, участвующих в эксперименте, но и в параллельных, где работает учитель-экспериментатор; отметили стремление учителей-экспериментаторов обмениваться опытом со своими коллегами в рамках городского практического семинара.

По общему мнению заместителей директоров, использование ТУЦ способствует повышению научно-методического уровня педагога, что компенсирует затраты времени на подготовку технологичных уроков.

Дидактические материалы по предметам ТУЦ собраны в методических копилках образовательных учреждений.

На завершающем этапе эксперимента были подведены некоторые итоги опытно-экспериментальной работы по теме «Комплексное использование технологии учебных циклов». В рамках системного обучения проведены заключительные лекции Г.Г. Левитаса, групповые и индивидуальные консультации. На семинарах-практикумах показано 12 открытых уроков по технологии для учителей физико-математического и естественно-научного циклов. Все они были проанализированы научным руководителем.

Кроме того, профессор Г.Г. Левитас провёл практикум для учителей-экспериментаторов «Как обучать своих коллег технологии учебных циклов».

В течение 2005/06 учебного года в образовательных учреждениях города Старый Оскол и Старооскольского района, участвующих в данной экспериментальной работе, прово-

дился систематический контроль успеваемости и качества знаний по предметам в экспериментальных и контрольных классах.

Анализ успеваемости обучающихся позволяет сделать вывод о том, что в основном качество знаний

школьников по всем предметам выше в экспериментальном классе, чем в контрольном. Это свидетельствует об эффективности внедрения технологии учебных циклов в комплексном преподавании предметов (см. таблицу).

№ п/п	Школа	Класс	Физика	Матем.	Биол.	Геогр.	Истор.	Химия
1	№11	экспер	–	70–74%	–	94%	63–74%	–
		контр		48–52%		38–47%	63–66%	
2	№12	экспер	–	32–47%	72–88%	–	73–80%	77–95%
		контр		42–47%	69–74%		30–36%	64–80%
3	№17	экспер	52–61%	–	87–99%	80%	–	–
		контр	–		52–85%	65–70%		
4	№20	экспер	–	36–67%	–	74–80%	74–78%	–
		контр		23–70%		61–85%	70–76%	
5	№26	экспер	52–91%	68–72%	–	60–84%	–	61–87%
		контр	37–64%	67–71%		70–84%		52–57%
6	№27	экспер	50–78%	43–44%	–	–	–	76%
		контр	58–74%	–				48%
7	№28	экспер	–	84–88%	–	85–100	–	46–57%
		контр		65–80%		54–62%		20–35%
8	№30	экспер	83–95%	67–75%	86–95%	100%	80–100%	–
		контр	57–62%	45–50%	43–52%	76–97%	55–75%	
9	№ 33	экспер	28–44%	48–64%	55–76%	–	–	28–48%
		контр	33–38%	23–47%	31–41%			31–38%
10	№ 36	экспер	75–76%	19–25%	57–59%	45–65%	–	–
		контр	33–38%	–	60–62%	20%		
11	№40	экспер	68–80%	43–50%	–	92–100	91%	64–79%
		контр	43–60%	26–70%		78–92%	53–55%	52–57%
12	Капл	экспер	47–74%	60–70%	53–56%	–	50–60%	–
		контр	42–58%	62–68%	46%		–	

Анкетирование среди педагогов, работающих по технологии учебных циклов на завершающем этапе эксперимента (май 2006), выявило в целом, что учителя города Старый Оскол и Старооскольского района достаточно глубоко освоили технологию, успешно применяют её в практике работы и удовлетворены результатами:

- все участники эксперимента хотят продолжить работу по данной технологии;
- 96% педагогов устраивает работа по ТУЦ; они считают нужным продолжить работу по этой технологии;
- формальные показатели успеваемости от внедрения технологии учебных циклов улучшились у 94% учеников; фактически успеваемость улучшилась у 98% учеников; учебная дисциплина — у 74%;
- положительное отношение к обучению по технологии учебных циклов сформировано у 70% учащихся и у 68 % родителей;
- 65% педагогов считают, что в среднем каждый их ученик на подготовку уроков тратит 20–30 минут; у самих педагогов (54%) затраты времени на подготовку уроков сильно увеличились, а на проверку ученических работ почти не увеличились;
- педагоги в основном используют тексты диктантов, разработанные

самостоятельно, и 2% педагогов — тексты диктантов Г.Г. Левитаса; рабочие тетради и задания для самостоятельных и контрольных работ различных авторов.

Теория поэтапного формирования умственных действий Гальперина лежит и в основе другой образовательной технологии — технологии обучения русскому языку, созданной кандидатом филол. наук доцентом Воронежского государственного педагогического университета Ю.А. Поташкиной. Эта технология также достаточно успешно внедряется в практику работы школ города Старый Оскол и Старооскольского района с 1996 года.

По авторской технологии Ю.А. Поташкиной русский язык преподают в городе Старый Оскол и Старооскольском районе в двадцати двух школах 52 учителя русского языка и начальных классов.

Можно утверждать, что работа по технологии Ю.А. Поташкиной даёт положительные результаты не только в обучении русскому языку, но и в целом развивает личность школьника. Так, анализ результатов ЕГЭ показал, что качество знаний выпускников, обучающихся русскому языку по этой технологии в течение трёх-четырёх лет (до 9 класса), выше, чем у тех, кто обучался по традиционной методике, что отражено в таблице:

Результаты ЕГЭ	Успеваемость по традиционной системе обучения	Успеваемость по технологии Ю.А. Поташкиной	Качество знаний по традиционной системе обучения	Качество знаний по технологии Ю.А. Поташкиной
Гимназия №18	98%	100%	52,8%	63,6%
С.ш. № 24	95%	98%	47,9%	62,5%
С.ш. № 20	100%	100%	70%	79%

В основе технологии — «сплав идей» (Ю.А. Поташкина) психологов школы Л.С. Выготского. Автору удалось установить некоторые объективные причины, которые противодействовали всем усилиям изменить ситуацию с обучением русскому языку, результаты которого в последние десятилетия становятся, увы, всё хуже и хуже. Технология, созданная в русле концепции развивающего обучения, нестандартна, она весьма отличается от традиционной системы преподавания русского языка, прошла многолетнюю апробацию вузовской и школьной практикой.

Основываясь также на теоретических разработках, Д.Б. Эльконина (теории периодизации детского психического развития), В.В. Давыдова (теории основных типов мышления человека), авторы технологий, освоенных в практике старооскольских школ, в построении своих обучающих систем опираются на такие классические принципы дидактики, как «научность», «системность», «доступность», «преемственность», «концентрическое расположение материала», «связь теории с практикой», и на принципы Л.В. Занкова:

- 1) обучение на высоком уровне трудности;
- 2) ведущая роль теоретических знаний;
- 3) высокий темп изучения материала;
- 4) осознание школьниками процесса учения;
- 5) систематическая работа над развитием всех учащихся.

Кроме того, Ю.А. Поташкиной разработаны свои оригинальные технологические принципы, как-то: «опора на собственный речевой опыт

ребёнка, на имеющиеся у него лингвистические знания»; «опора на смысловой аспект языковых явлений»; «принципы разделения трудностей»; «работа в режиме непрерывного теоретического, правописного, речевого и интеллектуального тренинга»; «капельный способ отработки практического и практически значимого материала»; «запрет на бездумное письмо»; «дозирование и жёсткое ограничение механического запоминания изучаемого материала».

Многолетняя апробация в школах различных регионов России доказала эффективность данных технологий, с полным правом относящихся к разряду технологий развивающего обучения.

Начиная с 1998 года в школах города Старый Оскол успешно внедряется Образовательная система «Школа 2100», в основе которой лежит принцип преемственности и технологический подход в обучении.

В настоящее время по УМК «Школа 2100» обучаются в 29 школах 34 класса. Результаты итоговых проверок показывают высокий уровень обученности учащихся. Успеваемость по 4–7-м классам по русскому языку и по математике не ниже 86 %, качество знаний от 62 до 93%. Учителя отмечают, что содержание программ и учебников способствует развитию логической культуры, речи, мышления, познавательных интересов, алгоритмических, орфографических и пунктуационных умений. Наблюдается достаточно высокий уровень сформированности предпосылок учебной деятельности, восприятия заданий. Обучаемые по УМК «Школа 2100» показывают интеллектуальный рост, обладают навыками самоанализа и са-

мооценки. Эти результаты отличаются стабильностью. Они не снижаются, а поддерживаются и развиваются в дальнейшем. Анализируя их, можно сделать вывод, что причиной успеха является технологичность и непрерывность программ «Школа 2000, 2100», внедряемых на всех ступенях обучения и воспитания.

Важно то, что мы помогаем ученику раскрывать множественность миров и смыслов, противостоям автоматизму существования, **а значит, отстаиваем духовную свободу личности.**

Программа развития образования на вопросы «чему учить?» и «что понадобится человеку в будущем?» отвечает:

- учить умению самостоятельно получать знания в течение всей жизни;
- обучать современным технологиям для повседневной и профессиональной деятельности;
- учить быть социально благополучным, учить умению правильно действовать в жизненных ситуациях;
- воспитывать Человека в человеке — основной ориентир в общественных ценностях на все времена.

Создаётся впечатление, что педагогика отвечает за передачу знаний, формулирование приёмов умственной и практической деятельности в самом широком диапазоне: от овладения компьютером до навыков вождения автомобиля, освоения иностранных языков и знакомства с современными технологическими процессами и т. п., т.е. идёт подготовка «человека умелого и мобильного». А чтобы подготовить такого человека, необходимо сделать «умелым и мобильным» прежде всего самого учителя.

Отрадно сознавать, что на этой дороге есть у нас хорошие проводники — учёные, которым далеко не безразлично будущее российского образования. Пользуясь их находками, принося своё, учителю важно помнить: «Приобретать, не теряя».

Литература

1. *Афанасьев Ю.Н., Строгалов А.С., Шеховцов С.Г.* Об универсальном знании и новой образовательной среде: к концепции универсальной компоненты образования. М.: РГГУ, 1999.
2. Вузовская педагогика в информационном обществе: Материалы VI семинара профессорско-преподавательского состава и сотрудников РГГУ. М.: РГГУ, 1998.
3. *Гузев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001.
4. *Гузев В.В.* Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004.
5. *Левитас Г.Г.* Технология учебных циклов. М.: Илекса, 2002.
6. *Палтышев Н.Н.* Педагогическая гармония. Киев: Магистр — S, 1996.
7. *Петерсон Л.Г.* Теория и практика построения непрерывного образования. М., 2002.
8. *Поташкина Ю.А.* Обучение русскому языку в школе. Концепция: Авторская программа для начальной и средней школы. Методические рекомендации. Воронеж, 2003.
9. Управление современной школой / Под ред. С.А. Лисицына, А.Е. Марона. СПб., 2003.

Лабораторные работы как одна из форм реализации компетентностного подхода в процессе обучения астрономии в средней школе

И.Н. Пахомова

Переход средней школы на усовершенствованные программы с использованием новейших педагогических технологий требует от учителей активизировать учебно-познавательную деятельность учащихся. Современная школа характеризуется смещением акцентов от знаниево-ориентированного подхода к **компетентностному подходу** в образовании: теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, теперь становятся средством, обеспечивающим успешность человека в избранной им сфере деятельности. В этом контексте компетенция рассматривается как общая готовность ученика установить **связь между знанием и ситуацией, сформировать процедуру решения**

проблемы. Компетентностный подход предполагает обновление содержания школьного образования.

Если раньше астрономия неоправданно была исключена из учебного плана, то сейчас она вновь заняла своё место в его инвариантной части. Наиболее важную роль в увлечении учащихся предметом «Астрономия» (как и любым другим предметом школьного курса) играет наглядность. Но если на уроке физики или химии поставить серию опытов может преподаватель, то в астрономии основополагающими являются **самостоятельные наблюдения учащихся** небесных тел и простейших астрономических явлений. Наблюдение звёздного неба, главным образом, происходит вечером или ночью, что никак не соответствует времени проведения уроков. Эту проблему можно решить таким образом: назначить наблюдения на вечернее время суток (т.е. собрать класс во внеурочное время) или заинтересовать учащихся притягательностью звёздного неба, чтобы у большинства из них возникло желание самостоятельно посмотреть на небо, зарисовать расположение звёзд и рассказать о своих наблюдениях на уроках.

Насыщенность программы по астрономии приводит к необходимости почти на каждом уроке изучать новый материал. При этом главное внимание следует обращать не на сообщения ученикам о возможно большем числе фактов, а на их **систематизацию, обобщение, пояснение причин и закономерностей.** Так, изложение фактов можно частично перенести на школьников. Помимо сообщений фактического материала, можно сделать отдельную рубрику на

каждом уроке: «Что я наблюдал на звёздном небе?»; или предложить ребятам ежемесячно выпускать стенгазету «Новейшие открытия и достижения в астрономических исследованиях». Не нужно ставить перед собой задачу дать определённый объём знаний. Ученик должен обладать не только объёмом знаний, но и уметь учиться, т. е. **уметь решать проблемы самостоятельно**. Следовательно, одной из **главных задач** учителя является научить:

- учиться;
- решать проблемы в различных сферах деятельности;
- определять цели;
- находить оптимальные способы реализации поставленных целей;
- использовать разнообразные информационные источники;
- искать и находить необходимую информацию;
- оценивать полученные результаты;
- организовывать свою деятельность;
- сотрудничать с другими учащимися.

На уроках учитель должен выступать в качестве организатора процесса обучения и консультанта, он не должен замыкать учебный процесс на себя. **Основная задача учителя** — создать атмосферу заинтересованности предметом, что приведёт к желанию и стремлению учащихся работать самостоятельно. Самостоятельная работа учащихся не предполагает проведения только бесед, дискуссий, реферативной формы работы, сообщений. Наравне с вышеперечисленными формами самостоятельной деятельности можно проводить **лабораторные работы**.

Лабораторные работы способствуют решению поставленных перед учителем задач. Главное, этот вид работы предполагает не столько получение знаний, сколько **применение этих знаний на практике**, что **развивает творческое мышление** учащихся. Также он позволяет, используя уже имеющиеся знания по смежным предметам (география, черчение), самостоятельно ставить, выбирать способ решения и решать задачи, что очень важно при компетентностном подходе в процессе обучения.

Приведём один из вариантов проведения лабораторной работы по астрономии по теме «Изучение карты звёздного неба».

Лабораторная работа №1

Тема: Изучение карты звёздного неба.

Цель: познакомиться с основными созвездиями звёздного неба Северного полушария, вычислить время прохождения Солнца через зодиакальные созвездия, выяснить соответствие между астрономическими данными и астрологическими сведениями о прохождении Солнца через созвездия звёздного неба.

Оборудование: подвижная карта звёздного неба, таблица астрологических дат изменений зодиакальных знаков.

Содержание работы

1. По таблице определить число созвездий звёздного неба.
2. Определить с помощью подвижной карты звёздного неба, какие созвездия можно видеть на небе в Северном полушарии в течение всего года. Записать названия 6–7 созвез-

дий. Контурсы одного-двух созвездий зарисуйте в тетрадь.

3. С помощью подвижной карты звёздного неба определить количест-

во зодиакальных созвездий и время прохождения Солнца через них.

4. Определить, «под какой звездой вы родились».

Астрология		Астрономия	
Название зодиакального созвездия	Время прохождения Солнца через созвездие	Название зодиакального созвездия	Время прохождения Солнца через созвездие
Овен	21.03–20.04		
Телец	21.04–20.05		
Близнецы	21.05–20.06		
Рак	21.06–22.07		
Лев	23.07–22.08		
Дева	23.08–23.09		
Весы	24.09–23.10		
Скорпион	24.10–21.11		
Стрелец	22.11–21.12		
Козерог	22.12–19.01		
Водолей	20.01–18.02		
Рыбы	19.02–20.03		

Ход работы

1.1. С помощью таблицы определите число созвездий звёздного неба.

1.2. Выясните сколько созвездий принадлежит Северному полушарию небесной сферы, а сколько — Южному полушарию небесной сферы.

1.3. Пользуясь таблицей, перечислите названия созвездий, площадь которых больше чем 1000 квадратных градусов (записать их площадь).

1.3. Используя данные таблицы, определите созвездия, которые состоят из наибольшего числа звёзд.

1.4. Выясните, какому из полушарий звёздного неба они принадлежат. Данные занесите в таблицу.

№	Название созвездия	Площадь	Число звёзд	Полушарие

2.1. Верхний накладной круг, за исключением овала в центре, покрашен в голубой цвет. Все, что видно на основном круге сквозь незакрашенную прозрачную часть накладного круга, расположено над горизонтом, а все остальное — под горизонтом (на небе не видно).

2.2. Сделайте полный оборот накладного круга и внимательно проследите за тем, какие созвездия постоянно можно видеть сквозь прозрачную часть круга. Выберите 6 или 7 созвездий и запишите их названия.

2.3. Для того чтобы правильно зарисовать созвездия, необходимо обратить внимание на самые яркие звёзды. На карте они выделены жирными точками и соединены линиями. Старайтесь придерживаться правильного расстояния между звёздами.

3.1. Чтобы найти зодиакальные созвездия на карте звёздного неба, нужно найти красную сплошную линию — **линию эклиптики**. Все созвездия, **через которые проходит Солнце** «во время движения по небу», принадлежат к **зодиакальным созвездиям**.

3.2. Начертите таблицу и запишите в таблицу названия всех созвездий, которые последовательно пересекают линию эклиптики, начиная с созвездия Овна (3-я колонка).

3.4. Для того чтобы **определить время** прохождения Солнца на участке неба, который принадлежит соответствующему созвездию, необходимо на карте **найти точку пересечения сплошной красной линии** (линии эклиптики) **с пунктирной красной линией** (границей созвездия), **повернуть** подвижный накладной круг так, чтобы вертикальная линия севера совпадала с **точкой пересече-**

ния, и по шкале внизу на основном **неподвижном круге определить дату**.

3.5. Проследить продолжение сплошной красной линии дальше и аналогично определить дату по следующей точке пересечения. Причём дата начала следующего зодиакального созвездия является одновременно датой окончания предыдущего.

3.6. Запишите найденные данные в таблицу и сравните их с данными левой части таблицы. Сделайте выводы.

4.1. Определите, «под какой звездой вы родились». Для этого найдите дату своего рождения на основном неподвижном круге, подведите к ней вертикальную линию часа вашего рождения и посмотрите, через какие звёзды проходит эта линия.

4.2. Найдите координаты данной звезды.

4.3. Заполните таблицу и сделайте вывод о соответствии астрологических прогнозов действительному времени прохождения Солнца через созвездия.

После урока школьники сдают лабораторные листы с оформленной работой.

Литература

Бучацкий А. Пропедевтика основных знаний з астрономії на уроках природознавства: фронтальна лабораторна робота // Фізика та астрономія в школі. 2001. № 3. С. 37–43.

Климишин І.А., Крячко І.П. Астрономія 11 клас. К.: Знання України, 2003. С. 192.

Воронцов-Вельяминов Б.А., Дагаев М.М., Засов А.В. и др. Методика преподавания астрономии в средней школе. М.: Просвещение, 1985.

Пришляк М.П. Астрономія. 11 клас. Х.: Ранок, 2003.

«Технология педагогической мастерской» — образовательная технология саморазвития личности

Г.Г. Скоробогатова

Последнее время ни одно издание педагогических средств массовой информации не обходится без обсуждения проблемы технологизации образовательного процесса.

В своих трудах В.В. Гузеев, ссылаясь на работы В.А. Сластёнина и Н.Г. Руденко, называет побудительные причины, порождающие возникновение и практическое использование образовательных технологий в современных условиях:

- назревшая необходимость внедрения в педагогику системно-деятельностного подхода, замена малоэффективного вербального способа передачи знаний, систематизация способов обучения в школе и вузе;

- потребность в лично-ориентированном обучении во всех звеньях образовательной системы, ориентация его на интересы и

возможности личности, обеспечение каждому ученику собственной траектории учения, развитие индивида как социально значимой цели, избежание селекции и социальных сравнений ;

- возможность экспертного проектирования технологической цепочки процедур, методов, организационных форм взаимодействия учеников и учителя, обеспечивающих гарантированные результаты в обучении и снижающих негативные последствия работы малоквалифицированного учителя.

Педагогической наукой, практикой педагогов-новаторов накоплен довольно широкий опыт по внедрению образовательных технологий в работу школьного учителя. В то же время следует отметить и тот факт, что в сложившейся ситуации в ряд образовательных технологий часто относят как успешный опыт отдельных учителей, так и жёстко алгоритмизированный процесс обучения.

Вопросам анализа развития образовательной технологии уделяют много внимания педагоги-учёные передовых стран мира. Каждая педагогическая эпоха создала своё поколение технологий, и все они продолжают развиваться. В.В. Гузеев называет четыре поколения технологий:

- «Традиционные методики» (возникли в рамках эмпирической парадигмы). Это технологии, созданные внутри частно-методического подхода, обобщающие опыт лучших педагогов;

- «Модульно-блочные технологии» (наиболее типичны для разработок в рамках алгоритмической парадигмы). К ней В.В. Гузеев относит, на-

пример, «Технологию учебных циклов» (разработчик Г.Г. Левитас);

- «Цельноблочные технологии» (представляют вторую волну разработок в алгоритмической парадигме). Типичные образцы цельноблочных технологий — лекционно-семинарские системы разных видов.

- «Интегральные технологии» (первое поколение в стохастической парадигме). К ней сегодня можно отнести технологию проектного обучения и Интегральную технологию (разработчик В.В.Гузеев).

Экспериментально апробируется технология пятого поколения — технология ТОГИС (технология образования в глобальном информационном сообществе) — автор и разработчик В.В. Гузеев. По существу это образовательная технология XXI века.

Мне хотелось бы остановиться на довольно редко встречающейся в работе школьного учителя «Технологии педагогической мастерской».

«Педагогическая мастерская» как серьёзная и новаторская педагогическая система появилась в нашей стране в 1989 году. Её автором является Группа нового образования (ЖФЭН), возникшая во Франции в 20-е годы прошлого столетия, *творящая педагогику гуманизма, веры в человека, социального прогресса — педагогику XXI века*, наметившая своей целью разработку и внедрение в практику интенсивных методов обучения и развития ребёнка.

Можно сказать, что педагогическая мастерская — это модель обучения школьников; но это может быть и форма повышения квалификации учителя и целого педагогического коллектива. Цель мастерских — научить людей мыслить творчески, рас-

кованно и самостоятельно выстраивать своё знание. «Мастерская» означает новый тип занятий, основанный на гуманистической философии.

Довольно часто само название «педагогическая мастерская» соотносят с традиционным значением этой фразы: мастерская артиста, художника, скульптора, гончара и даже сапожника. И как результат, любое занятие, предполагающее активность учащихся, многие преподаватели стали называть «мастерской». Мне же сегодня хотелось бы заострить внимание на образовательной технологии мастерских, которая по своей специфике основывается на тех целях, использует те средства образования и воспитания, которые стратегией модернизации образования отмечаются как важнейшие. Эти цели известны:

- ученик должен действовать самостоятельно,
- интерактивно использовать различные средства,
- входить в социально-гетерогенные группы и функционировать в них.

В нашей стране мастерские приобрели свою окраску. Они приблизились к школьным программам, к конкретным темам и урокам. Работа в педагогической мастерской создаёт у ученика тот информационный запрос, без которого любой спецкурс и спецсеминар не достигает цели.

Педагогическая мастерская — форма сотрудничества, которая объединяет все направления педагогической деятельности учителя. Тезис педагогической мастерской:

- Все равны,
- Все способны,
- Каждый способен к творчеству,
- Способность к духовному совершенствованию безгранична,

— Все равны в способности стать выше того уровня человечности и образованности, на которой находится каждый.

Цель этой образовательной технологии — введение Мастером своих учеников в процесс познания, в поиск знания, а не прямая передача информации от владеющего к незнающему. Важно передать и помочь учащимся освоить способы работы, будь то исследование (естественно-научное, историческое), анализ художественного произведения; создание произведений прикладного искусства и т.д. Здесь, как и в проблемной технологии, необходимо организовать поиск решения проблемы, включить участников в активную познавательную деятельность.

Интересна позиция авторов технологии, которые утверждают, что проблемная ситуация сама по себе ещё не ведёт к обучению. Если проблема дана извне, утверждают они, то стараешься её обойти, а не решить. Необходима ситуация, связанная с анализом и преодолением препятствий, трудностей. Проблемная ситуация должна раскрыть ребёнку, что он знает что-то и в то же время недостаточно знает. Она должна вызвать аппетит к узнаванию.

- Никто не хочет учиться, все хотят знать. Поэтому у ребёнка надо пробуждать не желание учиться, а понимание того, что учиться необходимо. Желание ведь быстро исчезнет.

- Ребёнок хочет всем овладеть, и речь не о том, чтобы в восемь лет он открывал мир, а о том, чтобы он делал это с помощью литературы, документов...

Вот здесь и коренится одно важное отличие новой технологии. Мас-

тер не ставит сам проблему. Труднейшая его задача — подобрать такое начало занятия, которое создаст в сознании учеников мотивационный запрос. С помощью такого начала учитель-мастер включает подсознание в сферу эмоций человека, так как знает, что заинтересованность появляется, когда приходит чувство. И тогда рождается масса вопросов. Таким образом, разрешение проблемы становится для учеников необходимостью, а Мастер помогает им выйти из хаоса вопросов к гармонии, участвуя в процессе познания в роли организатора совместного поиска.

В мастерской выслушивают каждого, вопросы обсуждаются в парах, затем в группах, озвучивается свой вариант решения, детально изучаются решения других групп, т.е. происходит хорошо организованное получение информации обратной связи, дающей учителю возможность прогнозировать дальнейшее направление работы учащихся в мастерской. Ученикам не возбраняется по ходу работы заимствовать что-то из ответов своих товарищей. Таким образом, можно утверждать, что для педагогической мастерской характерны постоянная диагностика и самокоррекция знаний. При этом здесь нет официального оценивания, что позволяет создать комфортные условия для всех.

Мастерская — это новый способ организации деятельности учеников. Она состоит из ряда заданий, которые направляют работу ребят на достижение планируемых результатов, но внутри каждого задания школьники абсолютно свободны. Каждый осуществляет самостоятельный выбор пути исследования, средств для до-

стижения цели, темпа и способов работы и т.д.

При всём разнообразии мастерских есть некий общий алгоритм процесса. **Сначала — «индуктор»** (название разработчиков) — **начало, мотивирующее творческую деятельность каждого.** Это может быть обращение к ассоциативному и образному мышлению — чаще всего неожиданное для учеников, обязательно личностное и загадочное. Часто на данном этапе предлагается слово, к которому нужно подобрать ассоциации (можно писать, рисовать, чертить...). И если рассматривать «индуктор» как начальный этап образовательной технологии, то это определение «начальных условий», уровня тех знаний по заявленной проблеме, с которого начинается работа. Затем идёт обсуждение того, что получилось в парах, а затем в группах. Ученику представляется возможность сравнить то, что получилось у других, со своей ассоциацией, оценить и, возможно, даже что-то позаимствовать. В результате что-то начинает раскручиваться в уме, выстраиваются тонкие мостки, соединяющие «Я» каждого участника мастерской, его сознание и рабочий материал.

Сложность «индуктора» заключается в том, что учитель-мастер как носитель знаний должен хорошо знать уровень подготовленности каждого участника мастерской к предстоящей работе и мудро направлять их рассуждения, «воздействуя на целостную среду, в которую погружён каждый ученик», оставаясь за кадром, подводя каждого к планируемому им результату. То есть налицо стохастическая технологическая парадигма.

Второй этап — работа с материалом: с текстом, цифрами, химическими реактивами, красками, звуками, с моделями, схемами... в зависимости от предмета, на котором организована мастерская. Попытка каждого обосновать своё новое представление об обсуждаемой проблеме, которое появилось после индуктора».

Следующий этап (третий) (вернее, не этап, а то, что пронизывает всю работу) — это **соотнесение своей деятельности с деятельностью остальных.** Каждый представляет своё понимание проблемы, формулирует свою гипотезу её решения. В мастерской выслушивают каждого, идёт обсуждение вопросов в парах, затем в группах, представление всем промежуточного, а потом и окончательного результата своего труда, соотнесение его с тем, что получилось у других.

Основатели этого направления работы — французская группа педагогов нового образования ЖФЕН — называют этот процесс **социализацией.** Причём ставится задача не столько оценить работу другого, сколько дать самооценку и провести самокоррекцию, так как никому не возбраняется по ходу работы что-то добавлять и исправлять. В процессе разговора у каждого появляются мысли как в поддержку высказываний товарищей, так и в их опровержение. Для учителя эта работа выступает как средство диагностики текущего состояния ученика. Причём если ученики выполняют несколько заданий учителя, то и возможность диагностировать качество интеллектуального роста учащихся предоставляется учителю в каждой «учебной

операции» выбранной им модели обучения.

И вот тут начинается то, что является **кульминацией творческого процесса (четвёртый этап) — «разрыв»**. Это озарение, новое видение предмета, неожиданность, переход к новому осознанию явления. Это момент, когда участник мастерской внутренне осознаёт новизну, неожиданность и уровень того знания, которое он построил здесь сам, которое он сравнивает с тем, что имел. И появляется информационный запрос. У каждого — свой. Появляется необходимость в словарях, энциклопедии, учебниках, компьютере, чтобы найти ответ на вопрос. То есть то, что мы обычно «спускаем» ученику в традиционном преподавании предмета, он запрашивает сам, идёт самостоятельно в познании, а иногда и с помощью товарища, Мастера, учителя, родителей. После индивидуальной проработки — новая социализация — взаимный пересказ того нового, что удалось узнать. Выделяется главное.

Группа соберёт и зафиксирует всю прозвучавшую информацию и на её основе начнёт создавать свою новую версию, которая при следующей социализации может быть опять усовершенствована. И это уже — **этап творческий**. Работа с материалом (историческими документами, текстом литературного произведения, цифрами, формулами...), высказывание своих точек зрения, доказательное обоснование и опытная их проверка. Обычно пишется текст-обоснование, сочинение на тему, которую на основе рассматриваемого материала каждый определяет для себя сам.

И наконец, последний, обязательный, этап (пятый): рефлексия.

То, чему нам просто необходимо научиться. Самоанализ. Не привычные оценки: «Это хорошо, это дурно», а анализ движения собственной мысли, чувства, знания, мироощущения...

Основной алгоритм работы в мастерской — чередование погружений в материал, индивидуальной работы с ним, социализации (т.е. прекрасная форма сочетания индивидуальной и коллективной работы), сопоставление прежних знаний со своими новыми открытиями, вновь социализации и, наконец, — рефлексии.

И тогда процесс обучения становится оригинальным и нужным каждому участнику мастерской. И, как результат понимания собственного творчества, появляется ощущение собственного значения и уважение к неповторимости другого.

И это, наверное, главное отличие мастерской от любого традиционного урока, лекции, семинара. Так как даже самая лучшая традиционная форма несёт в себе принцип «делай как я» или «делай лучше меня». Закон же мастерской «Делай по-своему, исходя из своих потребностей, интересов и личного опыта. И корректируй себя сам».

Таким образом, в технологии педагогической мастерской есть все компоненты технологии четвёртого поколения, названной В.В. Гузевым Интегральной:

- представление планируемых результатов обучения в виде многоуровневых систем диагностично и операционально заданных учителем целей (задач);
- крупная структура образовательного процесса, группирующаяся вокруг укрупнённых единиц содержания;
- групповое обучение с чётко простроенной динамикой в составе и

деятельности групп на основе мониторинга успешности процесса: каждый шаг проектируется в зависимости от результатов предыдущего.

Мастер, включая ребят в поисковую деятельность, расстаётся со многими методами принуждения, с жёстким надзором за каждым шагом ученика. И поэтому здесь точные формулировки, точные знания следуют за ошибками, за приближёнными, неточными результатами. Но при терпеливой работе учителя этот путь завершается строгими доказательствами и точными формулировками.

Таким образом, организация работы в мастерской позволяет нам уйти от простой передачи информации, повысить познавательную самостоятельность учеников, что, в свою очередь, повысит их познавательную активность, и тем самым дать учащимся понимание возможности самообразования. Это обучение, где целевой установкой становятся способы деятельности, а не накопление фактических знаний. Работа в мастерской развивает подвижность мышления. И наконец, технология педагогической мастерской настолько гибка, что позволяет проявлять познавательную самостоятельность во всех её компонентах.

Учитывая вышеперечисленное, можно утверждать, что технология педагогической мастерской, так же как и проектное обучение, по параметрам, выделенным В.В. Гузевым, ближе к пятому поколению.

Безусловно, технология, в которой мастер — партнёр, ведущий ненавязчиво, доверяющий, дающий возможность для полёта мысли каждому, требует логики самого учителя, стимулирует его стремление:

- к поиску,
- к серьёзной теоретической подготовке по своему предмету,
- к глубокому изучению психологии и философии,
- к новому взгляду на учебные программы,
- к сотворчеству учителей.

Литература

Амфилохиева М.В. Традиции и инновации в преподавании литературы. 9–11 классы: Методическое пособие. СПб.: Паритет, 2003.

Белова Н. Урок-мастерская: приглашение к поиску // Частная школа. 1997. № 1.

Гузев В.В. Образовательная технология: от приёма до философии // Библиотека журнала «Директор школы». М., 1996.

Гузев В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2001.

Гузев В.В., Дахин А.Н., Кульбеда Н.В., Новожилова Н.В. Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.

Гузев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004.

Ерёмина Т.Я. Мастерские по литературе. 10 класс: Методическое пособие. СПб.: Паритет, 2004.

Окунев А. Как учить не уча. СПб.: Питер-Пресс, 1996.

Педагогические мастерские. Франция — Россия / Под ред. Э.С. Соколовой. М.: Новая школа, 1997.

Педагогика наших дней / Сост. В.П. Бедерханова. Краснодар, 1989.

Педагогические мастерские: интеграция отечественного и зарубежного опыта. СПб., 1995.

Погружение — методика будущего. М., 1999.

Консультации: метод проектов

В.В. Гузеев,
Н.В. Новожилова,
А.В. Рафаева,
Г.Г. Скоробогатова

Все окружающие школы увлечены составлением проектов. На следующий год эту работу предлагают активизировать учителям нашей школы. Мне необходимо выступить на первом педсовете с краткой характеристикой этого направления работы. Если можно, напишите несколько слов о разработчиках этого направления.

Предыстория сегодняшней проектной технологии, использование которой так интенсивно предлагается вашей школе, уводит нас в XVII столетие, так как именно тогда в Королевской Академии Архитектуры, основанной в Париже в 1671 году, был объявлен конкурс строительных планов, эскизы которых были названы проектами. Эта работа требовала от участников творчества и сотрудничества. Студенты должны были в рамках классической традиции находить оригинальное решение.

В первой половине XIX века, как отмечает профессор кафедры общей педагогики университета Цюриха Юрген Олькерс, замысел метода проектов распространяется также на территории немецкоязычных стран преимущественно в форме ранней идеи рабочей школы или в профессионально-техническом образовании.

Из Европы метод проектов переходит в Америку: в 1879 г. при Вашингтонском университете в Сент-Луисе была основана школа ручного обучения, в работе которой использовался метод проектов. Школьники должны были не только разработать проекты, но и выполнить их в мастерских. При этом ребята сами отвечали за планирование и реализацию проекта. Школьники изготавливали вещи, которые позволяли подвести их теоретические знания к практической проверке. Таким образом, метод проектов из профессионально-технического образования перерос во всеобщий метод обучения.

Американская школа на рубеже XIX и XX веков посредством метода проектов обосновала «королевский путь» нового детоцентристского воспитания. Главным ориентиром в работе такой школы был ребёнок, направляемый непосредственным любопытством, созидательными порывами и жадной жаждой знаний, т.е. фактически речь шла о том, чтобы приспособить организацию обучения к способностям и потребностям ребёнка. В то время как в школе учебного плана и стандарта в содержании образования эти способности ребёнка не ставятся во главу угла.

Вильям Килпатрик, работавший в педагогическом колледже при университете Колумбия в Нью-Йорке, поместил в ведущем журнале американской школы «Рекорды Педколледжа» статью «Метод проектов», в которой попытался теоретически обосновать при использовании метода проектов ориентацию исключительно на деятельность и интересы обучаемых. В статье он не упоминает предшественников (в том числе Джона и Эвелин Дьюи, описывающих проектное обучение в своей «школе будущего») и предстаёт как бы автором, изобретателем нового метода.

В России идеи проектного обучения практически возникли в то же время. Уже в 1905 году русский педагог С.Т. Шацкий возглавил небольшую группу коллег, пытавшихся активно использовать проектные методы в практике преподавания. После Октябрьской революции их идеи и опыт стали широко внедряться в практику работы школы, но недостаточно продуманно и последовательно, и в 1931 году постановлением ЦК ВКП(б) метод проектов был

осуждён, а использование его в работе учителя запрещено.

В настоящее время, когда в нашей стране возникла необходимость в качественно новых характеристиках образовательных систем, в которые входят вариативность, полифункциональность, ценностнообразность, акцент на усвоение учащимися ценностей и способов деятельности человека в социокультурной среде, метод проектов снова востребован и популярен.

Более детально Вы можете познакомиться с этой проблемой в научно-методическом сборнике «Метод проектов», изданном Белорусским государственным университетом в 2003 году.

Какие существуют публикации (статьи, монографии) по проектным методам в образовательных технологиях?

О методе проектов написано, вообще говоря, очень много. Он рассматривался и анализировался со всех сторон. Из последних и, на мой взгляд, лучших публикаций рекомендую сборник, изданный в Беларуси (на русском языке) — Метод проектов: Научно-методический сборник: Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский ин-т развития высшей школы БГУ. Минск: РИВШ БГУ, 2003. (Серия «Современные технологии университетского образования», вып. 2).

Писал на эту тему и я:

Гузев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. 1995. № 6. С. 39–47.

Гузев В.В. Инновационные идеи в современном образовании //

Школьные технологии. 1997. № 1. С. 3–10.

Краткий обзор метода проектов в контексте развития образовательной технологии как целостного педагогического явления можно найти в совсем свежей книжке:

Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. М.: НИИ школьных технологий, 2004.

Дальнейшее развитие метода проектов можно увидеть в технологиях пятого поколения. В частности, проектами являются учебные задачи технологии ТОГИС, о которой можно прочесть в сборнике: Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех. М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. (Серия «Библиотека образовательных технологий»).

Наконец, несколько работ, которые мне представляются очень интересными:

Джуринский А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. М.: Знание, 1989. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 7).

Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу для высших педагогических учебных заведений, институтов усовершенствования учителей, повышения квалификации работников образования. М.: Арена, 1994.

Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. М.: Знание, 1989. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология». № 6).

Лебедева Л.И., Иванова Е.В. Метод проектов в продуктивном обу-

чении // Школьные технологии. 2002. № 2. С. 116–120.

Савенков А.И. Творческий проект, или Как провести самостоятельное исследование // Школьные технологии. 1998. № 4. С. 144–148.

Monda V. Good idea! //EFL Gazette. 1992. June. P. 23.

Papandreou A. An Application of the Projects Approach to EFL //English Teaching Forum. 1994. Vol. 32. # 3. P. 41–42.

Много писали о методе проектов Е.С. Полат, А.С. Сиденко, И.Д. Чечель.

Пожалуйста, объясните, что такое метод проектов.

Если Вы раскроете учебное пособие для студентов педагогических вузов «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» под редакцией доктора педагогических наук Е.С. Полат, то прочтёте, что «...Метод проектов — это из области дидактики, частных методик, если он используется в рамках одного предмета. Метод — дидактическая категория. Это совокупность приёмов, операций овладения определённой областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это способ организации процесса познания. Поэтому если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом... Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся. Он предполагает определённую совокупность учебно-познавательных

приёмов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути».

Проектное обучение уже было в отечественной школе и, кажется, показало полную свою несостоятельность. Почему опять его пытаются внедрять и распространять? Не наступаем ли мы на старые грабли?

Проектное обучение хорошо укладывается в парадигму личностно ориентированной педагогики, так как при работе над проектом каждый ученик может найти дело, наиболее соответствующее его интересам и возможностям. «В процессе работы над проектом по изучению окружающей среды один ученик стал специалистом в вопросах распространённости различных видов бабочек в данной местности, их жизненных циклов и взаимоотношений с другими видами. Другой ознакомился с историей определённого типа сельскохозяйственного оборудования: он связал изменения оборудования с последовательным — и относительно автономным — улучшением конструкции этих орудий и технологии обработки стали, с одной стороны, и способами ведения сельскохозяйственных работ — с другой. Третий ученик изучал вопрос о взаимосвязи изменений в сельскохозяй-

ственной технике, способах обработки земли, к которым они привели, и изменений в социальной структуре общества. Четвёртый специализировался по проблемам современной социальной структуры района — кто кого знает, и о чём они разговаривают. Другие учащиеся изучали изменения в архитектуре и планировке деревни и в занятиях её обитателей»¹. Однако проектное обучение пока плохо увязывается с образовательными стандартами, которые никак не становятся деятельностными, а с маниакальным упорством пытаются определить круг обязательных знаний. При таких стандартах проектное обучение как системная практика бесполезно, так же, как бесполезны призывы к личностной ориентированности.

Пока, на мой взгляд, следует согласиться с мнением известного психолога: «Несомненно, метод проектов весьма эффективен с точки зрения формирования у учащихся того набора компетентностей, которые необходимы для успеха их будущих профессиональных занятий. Тем не менее этот метод скорее является формой организации внеучебной деятельности детей. На мой взгляд, стержневая линия психического развития ребёнка в школе связана всё-таки с его учебной деятельностью»².

Какую роль в основной школе (5–9-е классы) должна играть технология проектного обучения, кроме того, что проекты стали обязательной частью предметной области Технология?

¹ Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999. С. 17.

² Холодная М.А. Предисловие // Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 1999. С. 5–10. См. с. 9.

Проектная деятельность даёт ребёнку возможность отличить пробу от результативного действия. Проект в контексте образования есть особое результативное действие, совершаемое в специально организованных педагогом («лабораторных») условиях. Специально организованные условия дают ребёнку возможность действовать самостоятельно, получать результат, но в безопасных условиях, т.е. осуществлять пробу в культурных формах.

Проект как форма работы «требует» оформления результатов (продукта) для предъявления его окружающим. Соответственно, возникает необходимость использовать предметные навыки как средство реализации проекта. Таким образом, проектная организация основной школы задаёт условия для реализации основных направлений Стратегии модернизации общего образования:

- интеграции учебного содержания;
- развития пользовательских навыков в информационных технологиях;
- формирования коммуникативных и социальных компетентностей (в сфере родного и иностранного языков).

Проектная деятельность возникает в начале обучения в основной школе (в пятом классе) в форме индивидуальных или групповых самостоятельных творческих заданий; замысел проекта возникает внутри учебной деятельности как логическое продолжение содержания учебного предмета (образовательной области). Исходные проекты,

как правило, монопредметны, но, развиваясь, они позволяют осуществлять содержательную интеграцию учебного содержания.

Введение элементов проектной деятельности (в пятом классе) и её развитие позволяют уйти от однообразия образовательной среды и монотонности учебного процесса; создают условия для смены видов работы. Обязательное сочетание различных видов деятельности и их координация являются необходимым условием возникновения у ребёнка различения типов требований, предъявляемых к его работе и, как следствие, умения действовать в режиме пробы и в режиме исполнения.

Множественность видов деятельности, а главное — переходы между различными (по типу регламентации и типу ответственности) видами деятельности создают условия для развития у детей способности:

- выделять собственную цель;
- соотносить поставленную цель и условия её достижения;
- строить программу действий в соответствии с собственными возможностями;
- различать виды ответственности внутри собственной учебной работы.

Таким образом, множественность видов деятельности учащихся — учебной, трудовой, проектной — является условием формирования учебной самостоятельности учащихся. К концу основной школы дети оказываются способны выбрать наиболее адекватную форму продолжения образования (или профессионализации)³.

³ Образовательный процесс в начальной, основной и средней школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. М.: Сентябрь, 2001. С. 113–114.

Где можно найти материал об использовании телекоммуникационных проектов на уроках информатики?

Интересующая Вас тема такова, что скорее можно столкнуться с проблемой отбора нужного Вам материала, чем его с недостатком. Вопрос телекоммуникационных проектов неоднократно становился предметом рассмотрения в статьях, сообщениях, докладах на научных и научно-практических конференциях, а также в монографиях и диссертациях. Я останавлиюсь прежде всего на источниках, доступных в Интернете. Так, большое количество сообщений о различных видах телекоммуникационных проектов можно найти на сайте Федерации интернет-образования (<http://www.fio.ru>) и на сайте «Учитель.ru» (<http://www.teacher.ru>), на сайтах, входящих в систему федеральных образовательных порталов Российское Образование (<http://edu.ru>, <http://sng.edu.ru> и других), на сайте Института информатизации образования Российской академии образования <http://www.iioqao.ru> и многих других. При обращении к крупным порталам, посвящённым более широкой образовательной тематике, можно воспользоваться системой поиска и аннотированными каталогами.

Ряд интересных публикаций об использовании телекоммуникационных проектов на уроках можно прочитать в приложении к газете «Первое сентября: Информатика»; некоторые из этих статей размещены в электронной форме на сайте приложения <http://inf.1september.ru>. В частности, рекомендую статью С.Г. Никитенко «Интернет для учителя информатики» (<http://inf.1september.ru/2001/5/art/nik.html-ssi>), где рассматриваются типы

интернет-проектов в школе и приводятся адреса проектов. Статья написана достаточно давно (в 2001 г.), однако систематизация проектов и ряд ссылки могут быть полезны до сих пор.

Тема телекоммуникационных проектов неоднократно поднималась и, очевидно, будет подниматься на научных и научно-практических конференциях, как целиком посвящённых образованию, так и более широких (один из примеров — междисциплинарная ежегодная конференция «Математика. Компьютер. Образование.»); в Интернете и в публикациях можно найти материалы конференций, целиком посвящённых данному вопросу (в частности, ряд адресов приводился в более ранних ответах нашей консультационной линии). Кроме того, очень интересные практические советы, рекомендации, статьи и примеры уроков можно найти на личных страницах и сайтах учителей информатики (для поиска таких сайтов можно воспользоваться каталогом портала Российское Образование; некоторые из адресов приводились в ответах на предыдущие вопросы консультационной линии).

Что будет делать ученик, если по всем предметам уроки будут идти в проектной форме (приснится же такое...)? Что с ним будет? Что будет с учителем, если он перестроит все преподавание своего предмета по технологии направляемого проекта? Тут мне есть что порассказать, но не могу представить такой ритм работы в течение, например, нескольких лет... Как же сделать так, чтобы эта замечательная технология жизнь облегчала? Чтобы только уж самые косные ей не пользовались постоянно?

Не приведи Всевышний, как говорится! Направляемое проектное обучение и технология ТОГИС — это технологии пятого поколения, предназначенные для иной структуры содержания образования. Например, в моей логике это области взаимодействия человека с миром внутри и вне его. Системной парадигме современного научного знания и образования не соответствует традиционная предметная структура содержания, отражающая, как принято считать, «основы наук». Эти «основы» так же далеки от представляемых ими наук, как и от практики реальной жизнедеятельности человека. Требуется иная конструкция содержания образования, отвечающая основным феноменам единого и целостного мира и формирующимся общечеловеческим ценностям. Если в основу этой структуры положить области взаимодействия человека с миром внутри и вне себя, то получим следующий набор метапредметов: человек, семья, общество, природа, техника, наука, искусство, знаковые системы. Этот список отражает мои личные представления и, несомненно, может быть уточнён.

Комплекс способов деятельности, полученных в разных предметных областях на разных возрастных этапах, в конечном счёте должен привести к формированию у ученика на выходе из основной школы обобщённых способов деятельности, применимых в любой деятельности независимо от предметной области. Эти обобщённые способы деятельности можно при желании назвать компетентностями.

Только после этого целесообразна профилизация обучения, выводящая на предпрофессиональную и

профессиональную подготовку граждан открытого демократического общества.

Таким образом, можно чётко описать структуру среднего образования, включающего, как и ныне, три ступени: начальная школа, основная школа, старшая школа. Главные цели этих ступеней могут быть описаны совсем короткими предложениями.

Человек устремлённый: начальная школа формирует комплекс учебных (общеучебных) компетентностей и создаёт мотивацию к основному образованию.

Человек умелый: основная школа при изучении метапредметов формирует комплекс общих компетентностей деятеля и закладывает социально поддерживаемую систему ценностей, одновременно создавая мотивацию к углублённому изучению группы узких научных или практических дисциплин, соответствующих интересам и возможностям ученика, которые не противоречат потребностям общества.

Человек зрелый: старшая школа позволяет углубиться в детали и тонкости выбранной предметной области, совершенствуя предпрофессиональные компетентности и выстраивая мотивацию гражданской зрелости.

Тогда становится понятно, что классно-урочная система, в которой понятие «урок» совпадает с понятием «академический час», слишком узка и тесна. Вероятно, речь должна идти об учебном дне, состоящем не из шести уроков разных предметов по часу каждый, а, например, о двух уроках по три часа.

Более того, в разных областях взаимодействия с миром формируются разные компетентности, а пото-

му говорить о какой-то одной технологии обучения всему глупо. Наверное, уместно будет сказать, что проектная деятельность стала самой популярной в образовательных учреждениях. Ещё бы, ведь в основе её лежит наличие реально существующей проблемной ситуации, выбранной учащимися потому, что им интересно найти пути её решения (полного или частичного), развитие познавательных умений и навыков учащихся, умение ориентироваться в информационном пространстве, развитие исследовательских умений и навыков, самостоятельное достижение намеченной цели, умение критически мыслить, грамотно обосновывать выбор своего решения и т.д.

И безусловно, на подготовку и осуществление проекта, независимо от его продолжительности, необходимо затратить очень много времени и сил. Поэтому Ваша обеспокоенность мне вполне понятна. Только кто же сказал, что всю учебную деятельность школы необходимо перекладывать на проектную основу?

Проектное обучение — это полезная альтернатива классно-урочной системе, но оно отнюдь не вытесняет её. Специалисты из стран, имеющих большой опыт проектного обучения, считают, что проект следует использовать как дополнение к другим видам обучения. И в этом случае учитель только разнообразит учебную работу, превратив образовательный процесс в результативную творческую работу.

Надо вести речь о технологическом комплексе школы.

Как можно определить оптимальное соотношение проектной де-

ятельности в условиях обычной общеобразовательной школы? На какие параметры важнее всего обратить внимание? Возможно ли «приостановить» идущий проект, если чувствуешь, что дети перегружены? И что, кроме наблюдения и так называемого педагогического чутья, может в этом случае помочь учителю предупредить возникновение такой ситуации?

Существуют ли общие закономерности интеграции проектной деятельности в современный учебный процесс?

Европейские специалисты, в отличие от их американских коллег, считают, что проектное обучение целесообразно рассматривать как дополнение к основному образовательному процессу. Это можно делать как на уроках, так и вне их, но наиболее эффективны разработанные в гимназии Баулдердам (Нидерланды) «недели проектов». Всё это, да и остальное, что Вас интересует, подробно описано в известной книге «School-development...», русский перевод которой вышел в Калуге: Де Калуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. Калуга, 1993.

Какими бывают телекоммуникационные проекты?

О разновидностях учебных проектов рассказывает координатор Воронежских олимпиад — Александр Могилев из Госпедуниверситета г.Воронежа (<http://school-sector.relarn.ru/efim/4mistakes/kop9.html>).

Некоторые из наиболее успешных образовательных телекоммуникационных проектов построены на сборе, обработке, сопоставлении учащимися различного рода представляющей интерес информации.

Среди разновидностей проектов этого типа: информационный обмен, электронные публикации, создание базы данных, телекоммуникационные экскурсии, совместный сбор и анализ данных. На наш взгляд, наиболее интересны проекты, основанные на совместном решении задач. Проекты могут быть основаны как на сотрудничестве, так и на соревновании, но примеры существующих проектов показывают, что и учителя, и учащиеся предпочитают сотрудничество. Проекты этого типа можно сгруппировать так: поиск информации, электронные сочинения, одновременное выполнение заданий (например, конкурсы), моделирование, социальные проекты. Недостатком учебных проектов, разработанных в США, например в сети KIDNET, является их ориентация на традиции, сложившиеся в образовании США: прагматичность, поверхностность, бессистемность. Такие проекты с трудом вписываются в предметную систему российского образования.

В ближайшие годы наилучшими перспективами обладают такие технологии обучения с использованием компьютерных телекоммуникаций, которые основаны на телекоммуникационной поддержке традиционных форм обучения, имеют характер коллективно выполняемых под руководством педагога учебных проектов. Такой характер имеют ставшие международными сетевые образовательные проекты для средней школы, как викторины (олимпиады) по ряду школьных предметов, экономическая бесконкурентная игра «экономические связи», проект изучения английского языка в переписке с американскими школьниками, методика кото-

рых разработана сотрудниками Воронежского госпедуниверситета.

Педагог-предметник (руководитель команды) при подготовке школьников к участию в сетевой викторине действует следующим образом: присылает координаторам викторины заявку, согласованную с администрацией школы, на участие; координирует рабочие планы занятий по предмету викторины и по информатике с учётом графика её проведения; разбивает класс на творческие группы по 3–6 человек; даёт им установку подготовки к викторине (продумывание приветствия и вопросов); проводит конференцию в своём классе для обсуждения приветствия и отбора вопросов викторины; направляет представителей групп в кабинет информатики для подготовки текста электронного письма; проверяет и посылает координаторам письмо с приветствием и вопросами (с ответами) от команды; получает письма с вопросами остальных команд; распространяет вопросы для поиска ответов в группах; проводит конференцию в классе по обсуждению вопросов и ответов на них; направляет представителей групп в кабинет информатики для подготовки текстов писем с ответами; проверяет и отсылает координаторам ответы; получает письма с ответами других команд; проводит конференцию в классе для обсуждения и оценки ответов других команд; отсылает рецензию ответов координаторам; получает итоговое письмо викторины; подводит итоги викторины на уроке в классе и знакомит с ним педагогов-коллег и администрацию школы.

Важным условием проведения телекоммуникационной викторины

(турнира) является соблюдение её локальными организаторами определённых принципов поведения, своеобразного морального кодекса, требующего оперативности реагирования по электронной почте, строгого соблюдения графика игры и выполнения указаний координаторов; максимальной беспристрастности, объективности локального организатора викторины на всех этапах её проведения; попытки «помочь» своей команде, «подкорректировать» вопросы или ответы лишает викторину какого-либо смысла; демократичности локального организатора в его работе с участниками викторины; важно постоянно помнить, что его деятельность должна быть направлена на максимальное развитие активности, инициативы и самостоятельности участников викторины.

Как организовать межшкольный проект экологической направленности?

Организация экологических проектов, в частности, экологических проектов с участием школьников, весьма актуальна. Свидетельством интереса к этому вопросу является, в частности, большое количество интернет-ресурсов (от страниц до полноценных сайтов), посвящённых этому вопросу. В качестве примеров можно привести некоторые русскоязычные ресурсы: авторы Александр Повякало, Ильдар Шангараев (11-й класс школы № 4 г. Омска); проект, в работе над которым принимали участие группы учащихся разного возраста; проект, в ходе которого учащиеся школы № 951 г. Москвы осуществляли многолетний экологический мониторинг поймы реки Яуза и многие другие.

Конкретные рекомендации по организации экологического проекта сильно зависят от Ваших конкретных условий и задач, которые ставят перед собой организаторы. Вот только некоторые из возникающих вопросов. Должен ли проект быть чисто исследовательским или предполагаются какие-то практические мероприятия? Вы хотите осуществить проект в основном своими силами или предпочли бы присоединиться к одному из уже существующих в настоящее время проектов? Разработана ли программа проекта? Планируете ли Вы помещать отчёт об осуществлении проекта в Интернете?

Какими бы ни были ответы на данные вопросы, Вы можете воспользоваться возможностями современных информационных технологий для поиска единомышленников и обмена опытом. На сервере, созданном при участии международной организации ECOLOGIA и при поддержке фонда Eurasia Foundation, можно найти не только множество информации по проблемам окружающей среды, но и раздел, в котором даются краткая характеристика организаций, работающих в этом направлении, и координаты, по которым можно связаться с их руководителями. Интерес для Вас может представить и Школа Юннатов (сайт проекта), международные образовательные серверы (на немецком, английском, французском языках), а также многие другие источники: одно перечисление соответствующих ресурсов займёт несколько сотен страниц.

Какие рекомендации существуют для школьников, желающих за-

няться научно-исследовательской деятельностью?

Школьникам, желающим заниматься учебно-исследовательской деятельностью, можно порекомендовать обратиться к своим учителям для совместного выбора и обсуждения темы исследования. Кроме того, в настоящее время открываются новые перспективы для проведения учебных исследований, связанных с развитием интернет-технологий. Отдельные образовательные учреждения, научные подразделения, общественные организации выступают инициаторами проведения различных конкурсов ученических исследовательских работ по широкому кругу проблем. На сайтах, порталах печатается информация о предстоящих конкурсах, конференциях или других мероприятиях, на которые можно представить свои исследовательские работы. Такие конкурсы помогают юным исследователям в проверке своих знаний, в приобретении партнёров для будущих исследований.

Информацию о проведении научно-исследовательских конференций, в которых могут принять участие школьники, можно найти на сайтах вузов. Например, на сайте Московского государственного инженерно-физического института помещена информация о проведении Всероссийской конференции-конкурса научных работ учеников старших классов «Юниор», которая проводится Минобрнауки РФ в рамках Международного смотра научного и инженерного творчества школьников. На сайте можно познакомиться с условиями проведения конкурса исследовательских работ по истории «Человек в истории. Россия — XX век».

Кроме того, информацию о крупных телекоммуникационных проектах можно получить на образовательных порталах, например, в электронных журналах, «Ломоносов» (журнал МГУ) и др.

Таким образом, интернет-технологии позволяют значительно расширить возможности для всех школьников, желающих заниматься исследовательской деятельностью.

Что собой представляет технология направленного проектного обучения, о которой приходится довольно часто слышать?

Учебные программы «Направленного проекта» основаны на педагогическом исследовании особенностей активного обучения и предусматривают последовательность построения учебных ситуаций, включая практическое руководство для ежедневной организации процесса обучения-учения-контроля. Технологические процедуры начинаются с попыток учащихся описать в форме изложения ситуацию, в которой надо решить предложенные проблемы. Работа по каждому проекту предусматривает:

- предварительное инструктирование группы из 5–7 школьников;
- индивидуальные задания;
- чтение исторических источников и изучение библиографии для понимания темы;
- стимулирование индивидуальной исследовательской деятельности.

Для поиска фактических данных широко используются ресурсы глобальной информационной сети.

Школьников просят в свободной форме и открыто обсудить все

возможные решения заданной ситуации. По мере развёртывания дискуссии группе предлагаются инструкции, направляющие к окончательному решению через следующие этапы:

- идентификации проблемы;
- соединения информации;
- анализа различных аспектов проблемы;
- генерирования возможных решений;
- установления сдерживающих обстоятельств и ограничительных условий;
- синтеза перспективных решений;
- подготовки заключительного письменного объяснения позиции группы в принятом решении на основе достигнутого консенсуса.

Методология «Направляемого проекта» поощряет взаимодействие,

терпимость к чужому мнению, обсуждение ценностных приоритетов и философствование. Она способствует развитию индивидуальной позиции при ответе на предлагаемые исследовательские проекты. Эта методология позволяет моделировать и формировать эффективный интеллектуальный процесс при выработке общегруппового решения.

Особое место в разработках этой технологии занимают межшкольные проекты, осуществляемые с использованием телекоммуникационных возможностей Интернета.

Активное применение интернет-технологий позволяет отнести «Направляемый проект» к технологическим решениям пятого поколения, но целостной технологии, соответствующей всем требованиям, в этих педагогических разработках пока нет.

РЕСУРСЫ

Деятельностно-ценные задачи

Задача о Печорине

В.А. Андреева

Имя задачи: Действительно ли Печорин — герой своего времени?

Автор: Андреева Валентина Александровна, учитель русского языка и литературы средней общеобразовательной школы № 34 с углублённым изучением финского языка ассоциированной школы ЮНЕСКО.

Предмет: Литература.

Класс: 9.

Тема: Герой своего времени.

Уровень: Общеобразовательный.

Текст задачи:

Кавказ, как место действия в романе «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова, выбрано автором не случайно. На Кавказ ссылались критически мыслящие, неугодные правительству люди. Действительно ли Печорин принадлежал к их числу? Печорин: герой или антигерой своего времени?

а) Выделите ключевые слова для информационного поиска.

б) Найдите и соберите необходимую информацию.

в) Обсудите и проанализируйте собранную информацию.

г) Сделайте выводы.

д) Сравните ваши выводы с выводами культурного образца.

Возможные информационные источники:

• Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. М.: Советская Россия, 1981.

• Лермонтов М.Ю. Сочинения. М.: Правда, 1988.

• Маранцман В.Г. Книги, изданные в «Художественной литературе». М.: Просвещение, 1991.

• *Удодов Б.Т.* Роман М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени». М.: Просвещение, 1989.

• *Дурылин С.Н.* «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова. М., 1940.

Культурные образцы:

К истолкованию романа М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»

Печорин: герой или антигерой времени?

Для подготовки данной работы были использованы материалы с сайта <http://www.portal-slovo.ru/>

А.М. Ранчин

Существуют бесспорные истины, аксиомы: «Волга впадает в Каспийское море», «целое больше части», «вода кипит при температуре 100 градусов по Цельсию»... Истины такого рода есть и в литературной науке и особенно в школьном преподавании словесности. Одна из них — утверждение, что центральный персонаж лермонтовского романа «Герой нашего времени» Григорий Александрович Печорин — незаурядная, неординарная натура, сильная личность, характер страдающий, глубоко разочарованный жизнью. Как принято считать, эта неординарность Печорина подчеркнута сравнением с Грушницким — его сниженным, пародийным двойником. Это мнение о Печорине восходит к статье В.Г. Белинского о романе Лермонтова. Выказано оно было Белинским с резкой настойчивостью и тоном, не допускающим сомнений.

Мнение о Грушницком как «кривом зеркале» Печорина столь же рас-

пространено, как и восходящее к статье Белинского утверждение о незаурядности и глубине печоринского характера. «Эта противоположность Печорина и Грушницкого, раскрытая Лермонтовым со всей полнотой психологической и исторической правды, доведена им до такой обобщающей показательности, что даёт право в контрасте между Печориным и Грушницким видеть противоположность личности и личины, индивидуальности и подражательности, свободной мысли и следования трафаретам», — писал, например, С.Н. Дурылин в своей книге «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова» (М., 1940. С. 120, курсив автора).

Все доказательства в пользу этого мнения уже давно высказаны, и в убедительности им трудно отказать. Грушницкий демонстрирует своё презрение к «чинам и званием», но, будучи произведён в офицеры, спешит, надев новый мундир, показаться в обществе. О наигранности поведения Грушницкого говорится ещё в первой печоринской дневниковой записи, открывающей повесть «Княжна Мери».

Так свидетельствует о Грушницком главный герой. Но не менее красноречиво об этом персонаже говорят его собственные поступки. И прежде всего, конечно, участие в подлой интриге: согласие предложить Печорину на дуэли незаряженный пистолет — собственно, согласие на циничное убийство соперника.

Итак, всё ясно, всё решено? Многие годы казалось так. Но десять лет назад критик и литературовед А.М. Марченко опубликовала статью «Печорин: знакомый и незнакомый», в которой смело отвергла доселе неоспоримые оценки Печорина и Груш-

ницкого. Статья А.М. Марченко напечатана в сборнике «Столетия не со-трут...»: Русские классики и их читатели». М., 1989. С. 161–222; далее при цитировании название статьи и сборника я не указываю, приводя только страницы этой книги.

Печорин ничем не лучше Грушницкого, его разочарование наиграно, а глубина характера иллюзорна, — утверждает А.М. Марченко. Её аргументы таковы.

Во-первых, это свидетельства чернового рукописного текста романа. Здесь Печорин назван «человеком толпы»; в рукописи предисловия к роману (опубликованному во втором отдельном издании 1841 года) более настойчиво, чем в печатном тексте, подчёркивалось несходство автора и центрального персонажа и иронически упоминалось о некоем журнале, смешавшем «имя сочинителя с именем героя его повести». А.М. Марченко полагает, что Лермонтов вычеркнул эти слова, потому что они метили не только в таких недоброжелательных критиков, как С.О. Бурачок, но и в восторженно принявшего роман Белинского.

Во-вторых, это новая интерпретация ряда фрагментов окончательного, канонического текста «Героя нашего времени». Так, А.М. Марченко замечает, что в описании внешности Печорина, принадлежащем повествователю (обычно именуемому исследователями «странствующим офицером») и содержащемуся в повести «Максим Максимыч», подчёркнуты «ослепительно чистое бельё», отсутствие «играющего воображения» в глазах и женственная слабость. Чистое бельё героя, по мнению исследовательницы, говорит о

его франтовстве, столь чуждом самому Лермонтову, который, по воспоминаниям современников, одевался на Кавказе подчёркнуто небрежно. Глаза Печорина свидетельствуют, что ему чуждо поэтическое, творческое начало, и в этом отношении он также противопоставлен сочинителю романа, утверждает А.М. Марченко. Наконец, женственность Печорина, доказывает автор статьи, указывает на избалованность, изнеженность, некую инфантильность «героя нашего времени».

Печорин в повести «Княжна Мери» упоминает некую «историю», из-за которой он был переведён на Кавказ. Обыкновенно утверждалось, что Лермонтов подразумевал причастность своего центрального персонажа к каким-то событиям, имевшим политический смысл (при этом судьба Печорина вольно или невольно уподоблялась судьбе самого автора). Но А.М. Марченко напоминает, что в черновике «Княжны Мери» эта история была названа прямо — «дуэль» и что в окончательном тексте повести приятель главного героя доктор Вернер, передавая слова о нём княгини Лиговской, называет темную «историю» печоринского прошлого «похождениями».

Уверенность матери Мери в быстрой перемене судьбы Печорина к лучшему окончательно убеждает А.М. Марченко в том, что Лермонтов имеет в виду некий неблагоприятный, аморальный поступок персонажа: серьёзные политические «истории» правительство Николая I так легко не прощало, напоминает исследовательница. Печорин же вскоре покидает Кавказ и возвращается в Россию, а спустя время беспрепятственно по-

лучает разрешение на путешествие за границу, в Персию.

А.М. Марченко пишет о том, что Печорин явно проигрывает в сравнении и с прямодушным и добросердечным Максимом Максимычем и с внимательным и пытливым путешественником — повествователем, наделённым литературным даром. Подробно автор статьи рассказывает о бесцеремонном и жестоком вторжении Печорина в судьбу несчастной Бэлы, о разыгрывании им «колониального романа»: «Как хищник, и притом коварный, ведёт он себя с Бэлой: расплачивается за неё с Азаматом не собственным, а чужим конем!» (с. 202). Сам же Лермонтов, хотя и участвовал в Кавказской войне, относился к горцам с уважением и симпатией. Напоминает исследовательница и о признании героя, что он испытал хорошо знакомое чувство — зависть, наблюдая участие и внимание княжны Мери к Грушницкому.

Особенное внимание А.М. Марченко уделяет истолкованию свидетельства, что и Печорин, и Грушницкий служили на правом фланге Кавказской армии, куда обыкновенно стремились ловцы званий и наград. Подлинными же «труженики войны» (а среди них и сам Лермонтов) находились на левом фланге. Сближая, а не противопоставляя Печорина и Грушницкого, А.М. Марченко обращается к роману «Проделки на Кавказе», опубликованному в 1844 году под псевдонимом «Е. Хамар-Дабанов» (вероятный автор этого произведения — кавказская знакомая Лермонтова генеральша Е.П. Лачинова); этот роман содержит явные переключки с «Героем нашего времени». В «Проделках на Кавказе» рассказывается о пустова-

том малом Николаше, портрет которого напоминает описание внешности Печорина, а также сообщается о... дальнейшей судьбе Грушницкого, который, оказывается, не был убит: дуэль с Печориным была предотвращена комендантом. «Печорин, — говорит Грушницкий из «Проделок на Кавказе», — как герой нашего времени, должен быть и лгун и хвостун, поэтому-то он и поместил в своих записках поединок, которого не было» (цитируется по статье А.М. Марченко, с. 200).

Но как же быть с язвительной характеристикой, которая даётся Грушницкому в «Княжне Мери»? Как быть с действительно подлой интригой Грушницкого и драгунского капитана против Печорина? А.М. Марченко отмечает, что «Княжна Мери» — самая «литературная» повесть в «Герое нашего времени», её сюжет состоит из набора традиционных мотивов и эпизодов — здесь и подслушивание и подглядывание за центральным персонажем, и адюльтер, и ночное свидание, и связанные шали, по которым герой спускается из окна, и кровавая дуэль (А.М. Марченко сопоставляет «Княжну Мери» со «светской повестью», уместнее было бы сравнить её прежде всего с романом приключений). «Уж не сочинил ли Печорин всё это?» — спрашивает исследовательница, напоминая о свидетельстве повествователя-издателя, что тексты из «Журнала» Печорина несут следы литературной обработки и, может быть, приготавливались для печати.

Затем автор статьи добавляет важные соображения: «Конечно, Грушницкий смешон, а потом и жалок, да, драгунский капитан отвратителен в своём наглом плебействе. Но как-то слишком уж отвратителен —

карикатурно! И где гарантия, что и Максим Максимыч оказался бы похожим на этого пошлого армейца, если бы нам его представил иной офицер — не тот, что вёз с собой записки о Грузии (то есть повествователь, которому принадлежит обрамляющий рассказ в повести «Бэла», повесть «Максим Максимыч» и предисловие к «Журналу» Печорина. — А.Р.), а тот, что, участвуя в трагической для обеих сторон войне и тоже ведя Журнал, заносит на его страницы лишь то, что касается его собственной персоны» (с. 198—199).

Конечно, А.М. Марченко предвидит возражения в свой адрес, но не выказывает особенного желания защититься контраргументами. За одним исключением: следуя аргументам, высказанным Б.Т. Удодовым, она доказывает, что не только «Тамань» (как это принято считать), но и «Фаталист» создавались как самостоятельные произведения, и лишь позднее, включив их в состав «Героя нашего времени», Лермонтов отождествил их центрального персонажа с Печориным. Глубина и серьёзность философских вопросов, которые задаёт сам себе Печорин в «Фаталисте», явно диссонируют с создаваемым А.М. Марченко образом Печорина — светского хлыща и жуира.

Итак, попробуем разобраться в рассуждениях исследовательницы, разберём возможные «за» и «против».

Pro et contra: анализ свидетельств текста

Свидетельства черного текста романа. Строго говоря, текст черновика важен для исследования творческой истории произведения, но на

нём нельзя основываться при истолковании окончательного, итогового текста: ведь замысел автора порой радикально меняется от черновика к печатной редакции. Могут серьёзно измениться и характеристики персонажей. Но слова из черновика повести «Максим Максимыч»: «... в этом отношении Печорин принадлежал к толпе» — имеют совсем не тот смысл, какой в них вкладывает А.М. Марченко: повествователь всего лишь подчёркивает, что он боролся с «природными склонностями», но не победил их и потому «он не стал ни злодеем, ни святым».

Истолкование окончательного текста. Начнём с анализа портрета. Щепетильность Печорина в отношении одежды, некоторое франтовство несомненны и, бесспорно, сближают его с Грушницким. Но франтовство это — особенного рода. Грушницкий сначала разыгрывает роль человека, безразличного к чинам и званиям, «драпируясь» в толстую солдатскую шинель. Но затем он, получив офицерский чин, меняет драпировку, рядясь в новенький мундир. В печоринской же одежде выражены одновременно два противоположные стремления. С одной стороны, любовь к изысканному платью, щегольство («бархатный сертучок его, застегнутый только на две нижние пуговицы, позволял разглядеть ослепительно чистое бельё, изблещавшее привычки порядочного человека»). С другой же стороны, пренебрежение внешним видом одежды, безразличие к ней («запачканные перчатки»). Одежда Печорина, если угодно, столь же «противоречива», как и черты характера, о которых говорят лицо, телосложение и манеры персонажа. Но

такая деталь, как расстегнутые верхние пуговицы «сертучка», особенно важна. Печорин подчёркнуто демонстрирует чистоту и изысканность собственного белья, а это значит, что ризовка и позерство, обнаруживаемые Грушницким, в какой-то степени не чужды и ему.

Что же до печоринской женственной изнеженности, то А.М. Марченко как будто забыла очевидное: эта женственность (примеры которой — маленькая рука с худыми, очень тонкими пальцами, «нервическая слабость» тела, «женская нежность» кожи) сочетается с физической силой: «... стройный, тонкий стан его и широкие плечи доказывали крепкое сложение, способное переносить все трудности кочевой жизни и перемены климатов, не побеждённое ни развратом столичной жизни, ни бурями душевными». Но и это свидетельство физической силы Печорина в свой черёд двусмысленно, внутренне противоречиво: выражение «стройный, тонкий стан» традиционно в современной Лермонтову литературе применяется в описаниях женской, а не мужской внешности. Да и столь ли крепок и привычен к «переменам климатов» и к «трудностям кочевой жизни» Печорин на самом деле? Ведь ему вскоре суждено умереть, «возвращаясь из Персии»!

Глаза Печорина, действительно, не отражают «играющего воображения». Но говорит ли эта деталь об отсутствии у него самого дара воображения, художественной фантазии, как считает А.М. Марченко? Эпитет «играющее» придаёт словосочетанию «играющее воображение» особенный смысл: это нечто неглубокое, поверхностное. Подлинный же творческий

дар лермонтовскому герою, конечно, присущ: иначе он не смог бы столь блестяще написать свой «Журнал». Перечитаем описание печоринских глаз: «Из-за полуопущенных ресниц они сияли каким-то фосфорическим блеском, если можно так выразиться. То не было отражение жара душевного или играющего воображения: то был блеск, подобный блеску гладкой стали, ослепительный, но холодный, взгляд его непродолжительный, но пронизательный и тяжёлый, оставлял по себе неприятное впечатление нескромного вопроса и мог бы казаться дерзким, если б не был столь равнодушно спокоен».

В произведениях Лермонтова сталь ассоциируется с силой воли и разящим поэтическим словом: лирический герой уподобляется булатному, железному кинжалу (стихотворение «Кинжал»), ему «хочется бросить» в глаза «толпе людской» «железный стих» (стихотворение «Как часто, пёстрою толпою окружён...»), слово поэта ныне — это «клинок, покрытый ржавчиной презренья» (стихотворение «Поэт»). Соответственно, стальной блеск глаз Печорина не только свидетельствует о силе воли и об ожесточении, и об «охлаждении» души Печорина, но и сближает его с лирическим героем лермонтовской поэзии.

Внешность Печорина свидетельствует о незаурядности его натуры. Но в то же время портрет Печорина, принадлежащий повествователю — издателю «Журнала», обнаруживает некоторое сходство с описанием внешности Грушницкого, составленным самим Печориним. Вот печоринский портрет: «С первого взгляда на лицо его я бы не дал ему

более двадцати трёх лет, хотя после я готов был дать ему тридцать». А вот печоринское впечатление от внешности Грушницкого: «...ему на вид можно дать двадцать пять, хотя ему едва ли двадцать один год». Внешность обоих персонажей обманчива; скрывающая их возраст, она этим напоминает маску. Конечно, это чисто поверхностное сходство, и оно ещё ничего не говорит о подлинной похожести двух персонажей, но дополнительно соотносит их.

Портрет Грушницкого напоминает не только о Грушницком, но и, самом Лермонтове. И повествователь, и затем княжна Мери говорят о тяжёлом взгляде героя. Вот что пишут об этой детали В.А. Мануйлов и О.В. Миллер: «Автор придал своему герою свою собственную черту. До нас дошло много воспоминаний о Лермонтове, в которых единогласно отмечается, что взгляд Лермонтова был весьма пронзителен и тяжёл и привыкнуть к нему было нелегко»¹. Итак, Лермонтов настойчиво указывает, что образ Печорина — не портрет автора, а при этом наделяет героя особенностью своей собственной внешности. Этот случай свидетельствует, что в романе соседствуют взаимоисключающие, противоречащие друг другу характеристики и что Лермонтов сознательно создавал такие противоречия.

Что касается загадочной «истории», за которую Печорин был переведён на Кавказ, то Лермонтов, по-видимому, намеренно допускает возможность двоякого толкования: может быть, это политическая «исто-

рия», но столь же возможно, что это какой-то аморальный поступок. Конечно, Печорин — не Михаил Юрьевич Лермонтов, и писатель в предисловии к роману подчёркивал неправомерность отождествления героя и автора. Но всё же... Оба они офицеры, не по своей воле служащие на Кавказе, один — профессиональный литератор, другой, как сообщает повествователь и издатель, кажется, готовил свой «Журнал» для печати. В свете таких совпадений история Печорина приобретает политический смысл. Княгиня Лиговская убеждена, что обстоятельства для Печорина скоро переменятся к лучшему, и он, действительно, довольно быстро покидает Кавказскую армию.

А.М. Марченко права: «неблагонадёжный» человек едва ли мог рассчитывать на такую перемену участи. Но и уверенность Лиговской, и краткий срок печоринской кавказской службы имеют, по-видимому, другое значение в лермонтовском произведении. Прежде всего, автор подчёркивал таким образом, что княгиня не имеет оснований отвергнуть Печорина, если тот попросит у неё руки дочери. Писатель также стремился изобразить судьбу героя как непостоянную, а его жизнь как странствия скипальца: Печорин недолго прослужил на Кавказе, затем уехал в центральную Россию, потом, лет пять спустя, отправился в Персию, на обратном пути откуда умер.

Но всё-таки и подозрения, что Печорин переведён на Кавказ за «историю» аморальную, а не политическую, отвергнуть невозможно. А вот с

¹ Лермонтов М.Ю. Герой нашего времени. Предисловие В.А. Мануйлова. Комментарии В.А. Мануйлова и О.В. Миллер. СПб., 1996. С. 308.

утверждением А.М. Марченко, что Печорин безнравствен, что он «хуже» Максима Максимыча и повествователя («странствующего офицера»), а потому и зауряден, и неоригинален, согласиться невозможно. Да, Григорий Александрович Печорин эгоист «до мозга костей, да, он может быть и циничным, и жестоким. Но ведь Лермонтов и не утверждает, что его герой — образец добродетели. Сказано же в предисловии к роману: «Герой Нашего Времени — это портрет, составленный из пороков всего нашего поколения, в полном их развитии». Впрочем, видеть в этих словах некое осуждение героя автором было бы опрометчиво. Это заявление не лишено мистифицирующего смысла: Байрон в предисловии к поэме «Паломничество Чайльд-Гарольда» тоже писал о том, что его герой безнравствен и порочен, а на самом деле Чайльд-Гарольд — поэтический двойник самого автора. Отношения автора и персонажа в «Герое нашего времени» далеко не столь просты, но и Лермонтов, и его читатели, воспитанные на произведениях английского поэта, не могли не сопоставлять эти два предисловия.

Романтизм опоэтизировал и отчасти оправдал порок. Для Печорина — литературного наследника романтических персонажей — опасна не порочность как таковая, а «мелочность» в пороках. Но герой, заявляющий о своём демонизме, о «вампирическом» наслаждении, испытываемом при мысли о страданиях княжны Мери, — этот герой может заставить содрогнуться, но едва ли будет укорен в заурядности, в пошлости натуры. «Я, как матрос, рождённый и выросший на палубе разбойничьего

брига; его душа сжилась с бурями и битвами, и, выброшенный на берег, он скучает и томится» — в этих строках, завершающих повесть «Княжна Мери», трудно усмотреть свидетельство ограниченности, неглубины Печорина. Доказать же, что эти и подобные слова лермонтовского персонажа — игра, рисовка, практически невозможно. Впрочем, и полностью опровергнуть такие подозрения тоже не удастся...

Конечно, Печорин лишён простоты и душевной незамутненности Максима Максимыча. Но он не «хуже» этого персонажа, «естественного человека», просто он другой. Что же касается повествователя, то его преимущества перед Печориным вовсе не очевидны. Да, он любопытствующий путешественник, интересующийся историей Кавказского края; да, он литератор; да, ему симпатичен простодушный Максим Максимыч. Но и Печорин, быть может, не совсем безразличен к достопримечательностям Кавказа; и он ведёт свой «Журнал» и думает о публикации некоторых фрагментов; он холоден при встрече с Максимом Максимычем — но что поделывать, он не ощущает в бедном штабс-капитане своего друга. Но «Печорин и повествователь» — это отдельная тема, и подробнее о ней будет сказано чуть позже.

Выбор Печориным для службы правого фланга, где воевали «золотая молодёжь» и искатели приключений и наград, конечно, знаменателен. Но одна эта деталь не в состоянии перевесить всех аргументов «за» Печорина. Кроме того, Лермонтов не говорит прямо, что Печорин до отпуска в Пятигорске был в деле именно на Правом фланге: это лишь предположе-

ние, хотя и вероятное. Пример же с романом «Проделки на Кавказе» ничего не решает. Он говорит лишь о восприятии Печорина автором этого романа, максимум о том, что лермонтовское сочинение и образ Печорина допускают такую трактовку.

Существеннее, по-моему, другая мысль А.М. Марченко: «О Грушницком мы знаем только то, что пишет Печорин. Иными словами, мы знакомимся не с Грушницким, но с его образом, созданным свидетелем пристрастным и недоброжелательным. При этом Грушницкого в том виде, как он представлен в печоринском дневнике, отличает явно, почти до шаржированности театрализованное поведение в духе ультраромантических героев Марлинского; Печорин же, напротив, не раз «нарушает» эти романтические стереотипы» (см. об этом подробнее в статье В.Э. Вацуро «Лермонтов и Марлинский»)².

Печорин язвительно говорит о Грушницком: «Его цель — сделаться героем романа». Но ведь и Печорин оказывается «героем романа»: во-первых, попадая в ситуации, напоминающие трафаретные эпизоды многочисленных романов и повестей (не только в «Княжне Мери», но и в «Бэле», и в «Тамани»); во-вторых, становясь центральным персонажем лермонтовского произведения. Так, Лермонтов отмечает некоторое формальное сходство Печорина и Грушницкого.

Я не рискнул бы утверждать, что вся история, рассказанная в «Княжне Мери», выдумана автором «Журнала». По обилию трафаретных литературных мотивов «Бэла», например, не

уступает «Княжне Мери»: здесь и любовь русского к черкешенке, и похищение женщины, и месть горца. Однако историю Белы рассказывает не Печорин, которого А.М. Марченко подзревает в «сочинительстве», а простодушный и совсем не склонный к фантазированию Максим Максимыч.

Невозможно отрицать способность Грушницкого не только к злу (здесь он уступает главному герою), но и к совершению подлого поступка. Таких поступков, как согласие на участие в дуэли, когда противнику подаётся незаряженный пистолет, за Печориным не числится. Так что хотя бы в этом одном он отличается от Грушницкого в лучшую сторону.

«Княжна Мери», действительно, напоминает светскую повесть, но сходство это исключительно внешнее, призванное привлечь внимание на разительные несоответствия. Название переключается с заглавиями светских повестей Владимира Одоевского «Княжна Мими» (1834) и «Княжна Зизи» (1837). В «Княжне Мими» есть и интриги, и роковая дуэль. Но в повести Владимира Одоевского главные герои оказываются жертвами светской сплетни, которая разрушает счастье влюблённых и губит на поединке невиновного. Печорин же, хоть и говорит о своём презрении к пятигорскому свету (к «водяному обществу»), принят и вращается в этом обществе. Княгиня Лиговская готова дать согласие на брак дочери с Печориным, Мери его по-настоящему любит. Против героя затевают «заговор» Грушницкий и драгунский капитан, но он легко побеждает их козни. В итоге любовному и семейному счастью Пе-

² В кн. Творчество М.Ю. Лермонтова: 150 лет со дня рождения. 1814–1964. М., 1964. С. 356–357.

чорина ничто не препятствует; но такое счастье ему не нужно. В конечном счёте, не Печорину наносит зло свет, а он несёт страдания и даже смерть окружающим — терзая княжну Мери (да и Веру), убивая Грушницкого...

Такое несовпадение сюжета «Княжны Мери» и светских повестей может иметь двойкий смысл. Во-первых, на фоне светских повестей ярче, резче видны теневые, тёмные стороны характера героя и его непохожесть на персонажей, страдающих по воле жестокого и завистливого общества. Во-вторых, Лермонтов, вероятно, стремился показать одиночество и трагедию разочарования Печорина как внутреннее состояние персонажа, а отнюдь не как следствие чьих-то злых интриг. Светская повесть часто остросюжетна. «Княжна Мери», не смотря на все сюжетные перипетии, — нет. Читатель из предисловия к «Журналу Печорина» знает, что лермонтовскому герою суждено прозаически-заурядно умереть на обратном пути из Персии, и потому ему более интересны психологические подробности, чем судьба Печорина: ведь на дуэли с Грушницким он не погибнет.

Вполне возможно, что «Фаталист» был написан независимо от замысла «Героя нашего времени» и первоначально не входил в состав романа. Но ведь не случайно же Лермонтов включил эту повесть в его текст. Печорин «Княжны Мери» и Печорин «Фаталиста», на мой взгляд, различаются не столь сильно, как представляется А.М. Марченко. Да, в «Княжне Мери» он празднично проводит время, влюбляя в себя молоденькую девушку и убивая на дуэли бывшего приятеля, а в «Фаталисте» задаёт себе вопрос о существовании судьбы и рискует соб-

ственной жизнью в надежде найти на этот вопрос ответ. Но в «Княжне Мери» в ночь накануне смертельно опасной дуэли он размышляет о другом, не менее серьёзном философском вопросе — о смысле собственного существования.

Итак, приведённые А.М. Марченко соображения не доказывают заурядности Печорина, его сходства с Грушницким, но, действительно, порождают некоторые сомнения в справедливости традиционного мнения о главном герое лермонтовского романа. При внимательном чтении в произведении обнаруживаются ещё некоторые свидетельства намеренной неоднозначности в авторской характеристике Печорина.

Никем не понятый Печорин, или «Уж не пародия ли он?»

Начнём с фамилии героя. Ещё Белинский обратил внимание на похожесть фамилий Печорина и Онегина. Обыкновенно выбор фамилии Печорина Лермонтовым истолковывался так: «Печорин задуман как прямое возражение против Онегина — как своего рода апология или реабилитация «современного человека», страдающего не от душевной пустоты, не от своего «характера», а от невозможности найти действительно применение своим могучим силам, своим бурным страстям». Исследователь развивает мысль Д.Д. Благого из статьи «Лермонтов и Пушкин», опубликованной в сборнике «Жизнь и творчество М.Ю. Лермонтова» (сб. 1, М., 1941). Но возможно и иное толкование: Лермонтову важно указать на намеренную противоречивость образа Онегина, унаследованную Печориным как

литературным потомком пушкинского героя. Ю.Н. Тынянов и Ю.М. Лотман в работах о «Евгении Онегине» показали эту противоречивость Онегина, наделённого Пушкиным взаимоисключающими признаками. Так, в начале первой главы Онегин — обычный молодой дворянин, принадлежащий к столичному свету; ближе к концу главы — это «озлобленный ум», с которым солидарен автор; в седьмой главе Татьяна задаёт оставленный без ответа вопрос: «Уж не пародия ли он?». Примеры можно продолжить. Итак, не указывает ли Лермонтов, называя своего героя Печориным, на возможность различных, даже взаимоисключающих толкований его образа?

Некоторые противоречия очень заметны. Фразеология самого Печорина рисует его романтическим героем. Примеры — то же сравнение себя с Вампиром — персонажем ультраромантического произведения Полидори, в основе которого лежит устный рассказ Байрона; подчёркивание собственного демонизма, уподобление Печориным себя пирату, ждущему на пустынном острове желанного корабля; саркастическое отношение к обществу и сильное чувство превосходства над ним. И многое, многое другое. А рядом... Вот Печорин в повести «Тамань». Его не только отвергла, но и едва не утопила (сильного, крепкого мужчину!) девушка. Он не умеет плавать! А ведь благодаря Байрону, переплывавшему Геллеспонт, умение плавать сделалось почти что правилом хорошего тона. Пушкинский Онегин, подражая английскому поэту, переплывал деревянную речку; создатель романа в стихах приписал Евгению собственные

поступки: Пушкин переплывал речку, будучи в Михайловской ссылке. Конечно, небольшая река — это не пролив между Европой и Азией. Но всё-таки ни Онегин, ни автор «свободного романа» не боялись бы утонуть в море невдалеке от берега. Сколь сильнее проигрывает Григорий Александрович в сравнении с возлюбленным «ундины» Янко, приплывающим к ней по беспокойному морю! В «Тамани» подлинным романтическим героем представлен скорее именно этот «честный контрабандист», а не скучающий офицер, путешествующий «по казенной надобности».

Печорин много говорит о своей независимости. И вот — его принимают за шпиона! Есть ли большее унижение для романтического персонажа?!

Приглядимся к тем мыслям, которые вызывают Печорин и обстоятельства его жизни у повествователя — «странствующего офицера». Прослушав рассказ Максима Максимыча о Печорине и Бэле и изложенный штабс-капитаном монолог, в котором Печорин объясняет причины своего разочарования в жизни, повествователь реагирует так: «Я отвечал, что много есть людей, говорящих то же самое; что есть, вероятно, и такие, которые говорят правду; что, впрочем, разочарование, как все моды, начав с высших слоёв общества, спустились к низшим, которые его донашивают, и что нынче те, которые больше всех в самом деле скучают, стараются скрыть это несчастье, как порок».

Итак, повествователь откровенно сомневается в глубине и в серьёзности печоринской скуки. Иными словами, он подозревает Печорина в «иг-

ре в разочарование» — в том, что сам «герой нашего времени» безапелляционно приписывает Грушницкому. Правда, далее, увидев Печорина и познакомившись с его «Журналом», повествователь уже больше так не отзывается о нём. Однако же, он нигде и не опровергает эти подозрения. Но не исключено, что «странствующий офицер» не очень доброжелательно настроен по отношению к Печорину, поскольку ощущает в нём в чём-то сходную натуру, так же, как и сам Печорин не может любить Грушницкого, видя в нём «пародию», «карикатуру» на себя. В таком случае соблазнитель Бэлы может ему казаться именно такой «пародией». Это лишь одна из возможных интерпретаций отношения повествователя к главному герою — не бесспорная, но вполне возможная.

Вообще, «странствующий офицер» напоминает Печорина не только настроенным отношением к романтическому позерству. И не только тем, что оказывается на Кавказе не по своей воле (о чём говорит мысленное обращение к метели: «изгнанница»). Дважды он выказывает циническое отношение к окружающим, вполне в духе Печорина. В первый раз — по поводу истории Печорина и Бэлы. В ответ на слова Максима Максимыча: «Да, они были счастливы!» повествователь замечает: «Как это скучно! — воскликнул я невольно. В самом деле, я ожидал трагической развязки, и вдруг так неожиданно обмануть мои надежды!..» Оживляется он, только когда слышит об убийстве отца Бэлы. История чужих горестей и смертей для него не более чем предмет эстетического интереса и любопытства, причём радуют его именно несчастья

ближних. Такое отношение «странствующего офицера» к бедствиям ближних не столь уж далеко отстоит от печоринского «вампиризма».

По поводу смерти главного героя повествователь с завидной откровенностью заявляет: «Недавно я узнал, что Печорин, возвращаясь из Персии, умер. Это известие меня очень обрадовало: оно давало мне право печатать эти записки».

Не случайна и ещё одна черта, сближающая «странствующего офицера» с автором «Журнала». Грушницкий замечает о характеристике, которую даёт Печорин внешности княжны Мери: «Ты говоришь об хорошенькой женщине, как об английской лошади». Повествователь в свой черёд, говоря о светлых волосах и чёрных усах и бровях Печорина, добавляет: «признак породы в человеке, так, как чёрная грива и чёрный хвост в белой лошади».

Все эти сходные черты соотносят Печорина и повествователя, но смысл этой соотнесённости остаётся неясным: двойники, духовные близнецы, оригинал и бледная копия? И кто именно «оригинал», и кто «копия»? Или холодный эгоист (Печорин) и благожелательный и тонко чувствующий человек (повествователь) — вспомним, как тепло отзывается «странствующий офицер» о Максиме Максимыче, который Печорину, кажется, глубоко безразличен.

Печорин соотнесён не только с Грушницким, со «странствующим офицером», но и с доктором Вернером, который в полной мере может быть назван двойником главного героя. Как «человек цивилизации», европеец и русский офицер, он противопоставлен горцам Казбичу и Азама-

ту. Но в какой-то момент и ему придаются черты поведения чеченцев: преследуя Казбича, «взвизгнул не хуже любого чеченца». В сознании Азамата и Казбича лошадь и женщина как бы приравнены: Азамат похищает сестру для Печорина в обмен на Казбичева коня Карагеца, Казбич, мстя за похищение коня, убивает Бэлу. Но и в отношении Печорина к лошади и к женщине есть нечто общее (об этом ему и говорит с негодованием Грушницкий). И в судьбе Печорина лошади и женщины неразрывно связаны. Ведь это он сам заключает с Азаматом договор о похищении Бэлы в обмен на Карагеца. А преследуя уезжающую Веру, он загоняет насмерть своего коня: потеря женщины происходит вместе с потерей скакуна.

Таким образом, образ Печорина как бы собирает, стягивает в себя характеристики, признаки, присущие другим персонажам романа. Контрасты между Печориным и прочими героями постоянно и подчёркиваются, и стираются, а сам «герой нашего времени» как бы ускользает от определённых, очевидных читательских и авторских оценок. Эпизоды с участием Печорина поддаются одновременно взаимоисключающим истолкованиям. История отношений Печорина и Бэлы свидетельствует, что герой очень быстро разлюбил похищенную девушку. Но вот она была смертельно ранена, и Печорин «целовал её бледные губы», — не свидетельство ли это таящейся в глубине его души любви к Бэле? Он холодно подаёт руку Максиму Максимычу и зевает при разговоре с ним, — и мы, вслед за повествователем (в других случаях, напомним, выказывающим вполне печоринское «бездушие»), го-

товы с возмущением укорять его в черствости. Но ведь с дорогим ему доктором Вернером (который духовно автору «Журнала» несравнимо ближе, чем Максим Максимыч) Печорин прощается ещё холоднее. А вот с Грушницким они обнимаются, хотя друг друга и не любят. Печорин привык скрывать свои истинные чувства, и его поведение порой разительно противоречит чувствам.

Скача за Верой, Печорин чувствует, что «при возможности потерять её навеки Вера стала для меня дороже всего на свете, дороже жизни, чести, счастья!». Что это — любовь, вспыхнувшая, осознавшая себя в предчувствии неизбежной потери единственно нужной герою женщины? И неутолимая жажда удержать эту женщину в своей власти? И что означают горькие слёзы Печорина: он плачет из-за утраты Веры или потому, что гордыне его нанесён тяжёлый удар? Его сильные страдания свидетельствуют о любви, но быстрое успокоение — нет: «Впрочем, может быть, этому причиной расстроены нервы, ночь, проведённая без сна, две минуты против дула пистолета и пустой желудок.

Всё к лучшему! это новое страдание, говоря военным слогом, сделало во мне счастливую диверсию. Плакать здорово, и потом, вероятно, если б я не проехался верхом и не был принуждён на обратном пути пройти пятнадцать вёрст, то и эту ночь сон не сомкнул бы глаз моих».

Но столь ли быстро на самом деле пришёл в себя Печорин? Ведь эти полные иронии слова могут скрывать глубокое отчаяние.

Печорин неординарен и незауряден. Он не «второй Грушницкий».

Но поэтика его образа такова, что допускает различные и даже взаимоисключающие интерпретации и позволяет обнаруживать в нём и романтическую тайну и глубину, и иронию над романтическими штампами; позволяет даже порой усомниться в искренности, в ненаигранности его страданий. Такое «сосуществование» противоположных толкований характерно для лермонтовского творчества в целом. Обычно оно выражается в противоположном осмыслении одних и тех же антитез, контрастов. Так, для Лермонтова обычно противопоставление лирического героя — исключительной личности «толпе», свету. Но вот в стихотворении «И скучно и грустно» лирический герой говорит о «ничтожности» уже не чьих-то, а своих собственных чувств, а в «Думе» Лермонтов жестоко судит все нынешнее поколение, и себя в том числе. В «Пророке» он пишет о поэте, непонятом и гонимом толпой, а в стихотворении «Не верь себе» о поэте, выставляющем на всеобщее обозрение «гною душевных ран» и проигрывающим в сравнении с людьми «толпы», едва ли не каждый из которых испытал подлинно глубокие страдания.

Что же до Печорина, то наиболее точно о нём сказал сам «герой нашего времени»: «И, может быть, я завтра умру!.. и не останется на земле ни одного существа, которое бы понял меня совершенно. Одни почитают меня хуже, другие лучше, чем я в самом деле... Одни скажут: он был добрый малый, другие — мерзавец!.. И то и другое будет ложно. После этого стоит ли труда жить? а всё живёшь — из любопытства, ожидаешь чего-то нового... Смешно и досадно!»

Список литературы

Для подготовки данной работы были использованы материалы с сайта <http://www.portal-slovo.ru/>

Герой нашего времени

Лермонтов М.Ю.

ПЕЧОРИН — ГЕРОЙ СВОЕГО ВРЕМЕНИ.

ПЕЧОРИН — ГЕРОЙ СВОЕГО ВРЕМЕНИ. Само название романа говорит о том, что Лермонтову хотелось глубже вникнуть в общественную жизнь своего времени. 30-е годы XIX века, сменившие время декабристов, — это годы николаевской реакции. Главная проблема этого романа — судьба мыслящего, талантливого человека, который не мог найти себе применение в условиях общественного застоя. Белинский назвал его «умной ненужностью», «нравственным калекой». Основная проблема этого романа — судьба умного, мыслящего человека, который не смог найти себе применение в условиях общественного застоя. Белинский назвал его «умной ненужностью», «нравственным калекой». Лермонтов показал Печорина, через историю «души человеческой», через его судьбу. Образ Печорина «как героя своего времени» раскрывается во взаимоотношениях с другими персонажами, которые не похожи ни по характеру, ни по положению на Печорина. Особое значение имеет и смена лиц, ведущих повествование. Сначала о Печорине рассказывает Максим Максимыч, «проезжий офицер». Потом о нём говорит автор-рассказчик, а дальше Печорин раскрывается

в своих дневниках. Уже сам портрет Печорина характеризует его как незаурядную личность. Глаза у него «не смеялись, когда он смеялся». Он словно соткан из противоречий: то он смел, энергичен, настойчив, то тих и кроток, углублён в себя. Так же неровен он в отношениях с людьми, и эти отношения ещё больше подчёркивают противоречивость натуры Печорина.

Есть в Печорине качества, привлекающие людей, с которыми ему приходится общаться. Бывают ситуации, когда он даже выгодно отличается от других. Печорин, с кем бы он ни общался, производит на всех впечатление, не прилагая к тому больших усилий. Грушницкому же нужно затратить множество усилий, чтобы обратить на себя внимание. Поведение Грушницкого вызывало чувство раздражения у Печорина. Весь свой ум, энергию он употребил ради мелкого, ничтожного удовольствия: «побесить» Грушницкого. Печорин приложил все усилия, чтобы Мери полюбила его. Пустота жизни заставляет его действовать ради ощущения жизни, что и привело к дуэли с Грушницким.

Из всех героев романа Вернер ближе всех к Печорину по своему интеллектуальному уровню. Он умный, проницательный, так же, как и у Печорина, у Вернера иронический склад ума. Вернер — единственный человек, с которым Печорину легко и просто. Они понимают друг друга с полуслова, и Печорин дорожит мнением Вернера. В дуэли Печорина с Грушницким Вернер выступает в роли секунданта, но исход дуэли пугает его, и Вернер решает проститься с Печориным.

Ни глубокой любви, ни настоящей привязанности Печорин не испыты-

тывает ни к кому из женщин. С Бэлой он обращается, как с надоевшей игрушкой. Играя на предрассудках и инстинктах горцев, Печорин тратит свой ум, энергию на цель, недостойную порядочного человека. В своём отношении к княжне Мери Печорин выглядит ещё более отталкивающе. Он добивается любви молодой княжны только лишь для того, чтобы досадить Грушницкому, он даже не задумывается над тем, что обрекает Мери на страдания. Способен ли вообще Печорин любить?

Из отношения Печорина к Вере мы понимаем, что он любит её. Сильнее всего это чувство проявляется в тот момент, когда возникает опасность потерять Веру: «...Я молился, проклинал, плакал, смеялся... нет, ничто не выразит моего беспокойства, отчаяния!.. Вера стала для меня дороже всего на свете...» Но такое состояние длится у Печорина недолго. Его стали одолевать вопросы, зачем это ему «гнаться за погибшим счастьем», что ему даст последняя встреча, но больше всего он боялся, что его могут увидеть рыдающим. И Печорин возвращается домой.

В отношениях с людьми Печорин проявляется более чем «пустой ненужностью». Это и о нём Лермонтов сказал в «Думе»: «И ненавидим мы, и любим мы случайно, Ничем не жертвуя ни злобе, ни любви, И царствует в душе какой-то холод тайный, Когда огонь кипит в крови». Печорин сам говорит о себе: «Во мне живут два человека: один живёт в полном смысле этого слова, другой мыслит и судит его». Печорин — энергичный, умный человек, но он не может найти применения своему уму, своим знаниям.

Печорин — жестокий и равнодушный эгоист, потому что он причиняет несчастья всем, с кем общается, и его не волнует состояние других людей. Но Белинский говорил, что он «страдающий эгоист», потому что он обвиняет себя за свои поступки, он осознаёт свои действия, и ничего не приносит ему удовлетворения. Виною всему то общество, в котором появлялись талантливые люди, но которые не смогли проявить свои способности, обратить свою энергию на добрые и нужные дела.

Реакционная критика не смогла дать должной оценки образу Печорина. Ф. Булгарин оценил положительно

в романе всё, кроме главного героя, как бы отвергая тем самым тот беспощадный приговор условиям жизни русского общества, продуктом которого был Печорин. Характерно, что оценка Булгарина совпала с оценкой Николая I, который поначалу решил, что героем будет старый служака Максим Максимыч. Когда роман был дочитан, царь пришёл к мысли, что образ Печорина — дань западной моде. Именно так в письме к императрице оценил Николай I роман своего гениального современника, которого он ненавидел. Печорин был порождением русской действительности, не только героем, но и жертвой своего времени.

Задача об обычных и необычных жилищах

О.А. Азимова

Автор: Азимова Ольга Александровна, учитель английского языка школы № 1205 г. Москвы.

Предмет: Английский язык.

Класс: 10.

Тема: Предпочтения американцев в выборе жилья. Описание экстерьера и интерьера домов разного типа.

Профиль: Гуманитарный.

Уровень: Общий.

Текст задачи:

Люди в разных странах имеют определённые предпочтения при выборе жилища для себя и своей семьи. Какое жильё выбирает большинство жителей США? От чего зависит этот выбор? Существуют ли люди, для которых самым главным является необычность, экстраординарность их жилья? Есть ли что-то в характере, профессии этих людей, что определяет их предпочтения?

- Соберите всю необходимую информацию;
- Обсудите в группе, что именно из собранной информации наилучшим образом соответствует поставленной задаче;
- Сравните полученную информацию со статьёй из книги *In The USA* издательства «Титул».

Возможные информационные источники

Книги: Н. Тимановская: *Spotlight on English-speaking countries*

И.А. Тенсон

Г.А. Войтова: *Habits and Ways in Great Britain and United States of America*;

Randee Falk: *Spotlight on the USA*;

Virginia Evans: *Mission 2*;

Jenny Dooley

Ken Methold: *A Graded Comprehension Course*.

Журналы: *Speak Out*

Web-сайты: по выбору учащихся.

Один из возможных: unusual-life.com/category/unusual-homes/

Культурный образец для сопоставления

(Taken from «In the USA» издательство «Титул»)

Somewhere to live

Owning your own home is a part of American Dream and about two-thirds of Americans are homeowners. Most of them save for years, then make a down payment and take a mortgage or loan for the rest of the money.

Approximately 66 percent of Americans live in a one-family house, 27 percent in an apartment, and 7 percent in a mobile home.

Some people never own a house or an apartment because they can't save enough money for a down payment, or because they prefer to rent. If prices are high near where people work, they have to commute long distances by car, bus or train every day.

In the city home may be in an apartment building called a condominium (often shortened to condo) or a co-op. Out in the suburbs and in the country, home is more likely to be a one-or-two-family house. In newer suburbs large one-story ranch houses are typical.

Mobile homes, located in mobile-home parks, are becoming more popular, because they are comfortable, inexpensive, and easy to take care of.

Методический комментарий

Проведение такого урока уместно при прохождении темы «Человек и его жилище». Он даёт возможность ознакомиться и использовать в речи всю лексику по данной теме, развивает навыки информационного чтения.

Работая с оригинальными информационными источниками, дающими аутентичный фактический материал, учащиеся в значительной степени повышают свой мотивационный уровень.

Задача о падении Берлинской стены

А.С. Бурдина

Автор: Бурдина Анастасия Сергеевна, учитель школы № 1205 г. Москвы.

Предмет: История России.

Класс: 10.

Тема: Распад СССР.

Профиль: Общеобразовательный.

Уровень: Минимальный.

Текст задачи. В 1989 г. была открыта граница между ГДР и ФРГ. Немецкие граждане с обеих сторон приступили к разрушению Берлинской стены, долгие годы символизировавшей «холодную войну» и раскол Германии. 12 сентября 1990 г. в Москве был подписан договор между СССР, США, Великобританией, Францией, ФРГ и ГДР о вхождении ГДР в состав ФРГ и объединении Германии. Это событие стало и концом существования социалистического лагеря. Почему президент СССР М.С. Горбачёв не предотвратил объединение Германии и распад соцлагеря в конце 1980-х гг.?

а) Выделите ключевые слова для информационного поиска.

б) Найдите необходимую информацию.

в) Обсудите и проанализируйте собранную информацию.

г) Сделайте выводы.

д) Сравните ваши выводы с выводами известных людей.

Возможные информационные источники

Интернет-ресурсы:

- <http://glebland.narod.ru/German.htm>
- http://www.fos.ru/history/table4441_2.Html
- <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
- <http://emigration.russie.ru/information/pastandpresent/wall-falling.htm>
- <http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,1580283,00.htm>
- http://www.gorby.ru/rubrs.asp?art_id=237608&rubr_id=218&page=6
- <http://www.tomsk.ru/Books/gorbi/gorbi6.htm>
- <http://www.km.ru/magazin/view.asp?id={BC0102C1-004A-4FF9-A930-C3B513B4F37A}>

Источники:

- *Верт Н.* История СССР.
- *Боффа Дж.* История Советского Союза.
- Любые учебники по истории Отечества (по выбору учителя).
- CD-rom Единый государственный экзамен. История. Готовимся к ЕГЭ. Версия 2.0. «Просвещение-МЕДИА», 2005.

Культурный образец для сопоставления.

«Когда меня спрашивают, какова была роль президента М.С. Горбачева в процессе объединения Германии, я отвечаю, что падение Берлинской стены стало результатом его понимания демократии. Тогда, в 1989 – 1990 годах мы думали в первую очередь о том, как восстановить историческую справедливость, как дать немцам возможность снова стать единой нацией. Ни о каком применении силы для сохранения своего влияния в Восточной Германии, сохранения ГДР не могло идти и речи. Если СССР хотел существовать как полноправный и уважаемый член мирового сообщества и уверить мир в необратимости демократических перемен, происходящих в стране, объединение Германии должно было стать важнейшим актом доброй воли».

Э.А. Шеварднадзе (Министр иностранных дел СССР в 1986–1991 гг.).

Почему православного гения отлучили от православной церкви?

А.Б. Романов

Имя задачи: Причины отлучения Л.Н. Толстого от русской православной церкви.

Автор: Романов Андрей Борисович, учитель русского языка и литературы школы № 1205 г. Москвы.

Предмет: Литература.

Класс: 10.

Тема: Творчество Л.Н. Толстого.

Профиль: Общеобразовательный.

Уровень: Продвинутый.

Текст задачи. «Стоит мне знать о Боге, и я живу; стоит забыть, не верить в него, и я умираю. Ведь я не живу, когда теряю веру в существование Бога...» (Л.Н. Толстой). Решением Священного Синода Л.Н. Толстой был предан анафеме, отлучён от церкви.

Попробуйте объяснить это противоречие, для чего:

А) *Найдите информацию о том, за что можно было отлучить человека от церкви, в чём выразалось это отлучение, какие последствия за собой влекло?*

Б) *Ссылаясь на художественные и публицистические произведения Толстого, сформулируйте позицию писателя по вопросам веры, церкви, Бога.*

В) *Сопоставьте точку зрения официальной церкви и точку зрения писателя по вопросам веры, религии, Бога и объясните, почему Толстой был предан анафеме.*

Возможные информационные источники

Л.Н. Толстой

«Юность» гл. 6–8

«Отец Сергей»

«Война и мир» т.3 часть 3 гл. 32

«Воскресенье» часть 1 гл. 39–40

«Исповедь»

«В чём моя вера?»

«Почему христианские народы и в особенности русский находятся теперь в бедственном положении?»

«Ответ на определение синода от 20–22 февраля 1901 года»

Интернет www.ateism.ru Анафема, Отлучение от церкви
www.kuraev.ru

Культурный образец

Л.Н. Толстой «Ответ на определение синода от 20–22 февраля и на полученные мною по этому поводу письма».

He who begins by loving Christianity better than Truth will proceed by loving his own Sect or Church better than Christianity, and end in loving himself better than all.

Coleridge

Я не хотел сначала отвечать на постановление обо мне синода, но постановление это вызвало очень много писем, в которых неизвестные мне корреспонденты — одни бранят меня за то, что я отвергаю то, чего я не отвергаю, другие увещевают меня поверить в то, во что я не переставал верить, третьи выражают со мной единомыслие, которое едва ли в действительности существует, и сочувствие, на которое я едва ли имею право; и я решил ответить и на самое постановление, указав на то, что в нём несправедливо, и на обращения ко мне моих неизвестных корреспондентов.

Постановление синода вообще имеет много недостатков; оно незаконно или умышленно двусмысленно; оно произвольно, неосновательно, неправдиво и, кроме того, содержит в себе клевету и подстрекательство к бурным чувствам и поступкам.

Оно незаконно или умышленно двусмысленно потому, что если оно хочет быть отлучением от церкви, то оно не удовлетворяет тем церковным правилам, по которым может произноситься такое отлучение; если же это есть заявление о том, что тот, кто не верит в церковь и её догматы, не принадлежит к ней, то это само собой разумеется, и такое заявление не может иметь никакой другой цели, как только ту, чтобы, не будучи в сущности отлучением, оно бы казалось таковым, что собственно и случилось, потому что оно так и было понято.

Оно произвольно, потому что обвиняет одного меня в неверии во все пункты, выписанные в постановлении, тогда как не только многие, но почти все образованные люди в Рос-

сии разделяют такое неверие и беспрестанно выражали и выражают его и в разговорах, и в чтении, и в брошюрах и книгах.

Оно неосновательно, потому что главным поводом своего появления выставляет большое распространение моего совращающего людей лжеучения, тогда как мне хорошо известно, что людей, разделяющих мои взгляды, едва ли есть сотня, и распространение моих писаний о религии, благодаря цензуре, так ничтожно, что большинство людей, прочитавших постановление синода, не имеют ни малейшего понятия о том, что мною писано о религии, как это видно из получаемых мною писем.

Оно содержит в себе явную неправду, утверждая, что со стороны церкви были сделаны относительно меня не увенчавшиеся успехом попытки вразумления, тогда как ничего подобного никогда не было.

Оно представляет из себя то, что на юридическом языке называется клеветой, так как в нём заключаются заведомо несправедливые и клонящиеся к моему вреду утверждения.

Оно есть, наконец, подстрекательство к дурным чувствам и поступкам, так как вызвало, как и должно было ожидать, в людях непросвещённых и нерассуждающих озлобление и ненависть ко мне, доходящие до угроз убийства и высказываемые в получаемых мною письмах. «Теперь ты предан анафеме и пойдёшь после смерти в вечное мучение и издохнешь как собака... анафема та, старый черт... проклят будь», пишет один. Другой делает упреки правительству за то, что я не заключён ещё в монастырь, и наполняет письмо ругательствами. Третий пишет: «Если

правительство не уберёт тебя, — мы сами заставим тебя замолчать»; письмо кончается проклятиями. «Чтобы уничтожить прохвоста тебя, — пишет четвёртый, — у меня найдутся средства...» Следуют неприличные ругательства. Признаки такого же озлобления после постановления синода я замечаю и при встречах с некоторыми людьми. В самый же день 25 февраля, когда было опубликовано постановление, я, проходя по площади, слышал обращённые ко мне слова: «Вот дьявол в образе человека», и если бы толпа была иначе составлена, очень может быть, что меня бы избили, как избили, несколько лет тому назад, человека у Пантелеймоновской часовни.

Так что постановление синода вообще очень нехорошо; то, что в конце постановления сказано, что лица, подписавшие его, молятся, чтобы я стал таким же, как они, не делает его лучше.

Это так вообще, в частности же постановление это несправедливо в следующем. В постановлении сказано: «Известный миру писатель, русский по рождению, православный по крещению и воспитанию, граф Толстой, в прельщении гордого ума своего, дерзко восстал на Господа и на Христа его и на святое его достоиние, явно перед всеми отрёкся от вскормившей и воспитавшей его матери, церкви православной».

То, что я отрёкся от церкви, называющей себя православной, это совершенно справедливо. Но отрёкся я от неё не потому, что я восстал на Господа, а напротив, только потому, что всеми силами души желал служить ему. Прежде чем отречься от церкви и единения с народом, кото-

рое мне было невыразимо дорого, я, по некоторым признакам усумнившись в правоте церкви, посвятил несколько лет на то, чтобы исследовать теоретически и практически учение церкви: теоретически — я перечитал всё, что мог, об учении церкви, изучил и критически разобрал догматическое богословие; практически же — строго следовал, в продолжение более года, всем предписаниям церкви, соблюдая все посты и посещая все церковные службы. И я убедился, что учение церкви есть теоретически коварная и вредная ложь, практически же собрание самых грубых суеверий и колдовства, скрывающее совершенно весь смысл христианского учения.

И я действительно отрёкся от церкви, перестал исполнять её обряды и написал в завещании своим близким, чтобы они, когда я буду умирать, не допускали ко мне церковных служителей, и мёртвое моё тело убрали бы поскорей, без всяких над ним заклинаний и молитв, как убирают всякую противную и ненужную вещь, чтобы она не мешала живым.

То же, что сказано, что я «посвятил свою литературную деятельность и данный мне от Бога талант на распространение в народе учений, противных Христу и церкви» и т.д., и что «я в своих сочинениях и письмах, во множестве рассылаемых мною так же, как и учениками моими, по всему свету, в особенности же в пределах дорогого отечества нашего, проповедую с ревностью фанатика ниспровержение всех догматов православной церкви и самой сущности веры христианской», — то это несправедливо. Я никогда не заботился о распространении своего учения. Прав-

да, я сам для себя выразил в сочинениях своё понимание учения Христа и не скрывал эти сочинения от людей, желавших с ними познакомиться, но никогда сам не печатал их; говорил же людям о том, как я понимаю учение Христа, только тогда, когда меня об этом спрашивали. Таким людям я говорил то, что думаю, и давал, если они у меня были, мои книги.

Потом сказано, что я «отвергаю Бога, во святой троице славимого создателя и промыслителя вселенной, отрицаю господу Иисуса Христа, богочеловека, искупителя и спасителя мира, пострадавшего за нас ради человеков и нашего ради спасения и воскресшего из мёртвых, отрицаю бессеменное зачатие по человечеству Христа господу и девство до рождения и по рождении пречистой богородицы».

Стоит только почитать требник и проследить за теми обрядами, которые не переставая совершаются православным духовенством и считаются христианским богослужением, чтобы увидеть, что всё эти обряды не что иное, как различные приёмы колдовства, приспособленные ко всем возможным случаям жизни. Для того, чтобы ребёнок, если умрёт, пошёл в рай, нужно успеть помазать его маслом и выкупать с произнесением известных слов; для того, чтобы родительница перестала быть нечистой, нужно произнести известные заклинания; чтобы был успех в деле или спокойное житьё в новом доме, для того, чтобы хорошо родился хлеб, прекратилась засуха, для того, чтобы путешествие было благополучно, для того, чтобы излечиться от болезни, для того, чтобы облегчилось положение умершего на том свете, для всего

этого и тысячи других обстоятельств есть известные заклинания, которые в известном месте и за известные приношения произносит священник.

То, что я отвергаю непонятную троицу и не имеющую никакого смысла в наше время басню о падении первого человека, кощунственную историю о Боге, родившемся от девы, искупающем род человеческий, то это совершенно справедливо. Бога же — духа, бога — любовь, единого бога — начало всего, не только не отвергаю, но ничего не признаю действительно существующим, кроме Бога, и весь смысл жизни вижу только в исполнении воли Бога, выраженной в христианском учении.

Ещё сказано: «не признаёт загробной жизни» и мздовоздаяния». Если разумеет жизнь загробную в смысле второго пришествия, ада с вечными мучениями, дьяволами, и рая — постоянного блаженства, то совершенно справедливо, что я не признаю такой загробной жизни; но жизнь вечную и возмездие здесь и везде, теперь и всегда, признаю до такой степени, что, стоя по своим годам на краю гроба, часто должен делать усилия, чтобы не желать плотской смерти, то есть рождения новой жизни, верю, что всякий добрый поступок увеличивает истинное благо моей вечной жизни, а всякий злой поступок уменьшает его.

Сказано также, что я отвергаю все таинства. Это совершенно справедливо. Все таинства я считаю низменным, грубым, несоответствующим понятию о Боге и христианскому учению колдовством и, кроме того, нарушением самых прямых указаний Евангелия. В крещении младенцев вижу явное извращение всего того

смысла, который могло иметь крещение для взрослых, сознательно принимающих христианство; в совершении таинства брака над людьми, заведомо соединявшимися прежде, и в допущении разводов и в освящении браков разведённых вижу прямое нарушение и смысла, и буквы Евангельского учения. В периодическом прощении грехов на исповеди вижу вредный обман, только поощряющий безнравственность и уничтожающий опасение перед согрешением.

В елеосвящении так же, как и в миропомазании, вижу приёмы грубого колдовства, как и в почитании икон и мощей, как и во всех тех обрядах, молитвах, заклинаниях, которыми наполнен требник. В причащении вижу обоготворение плоти и извращение христианского учения. В священстве, кроме явного приготовления к обману, вижу прямое нарушение слов Христа, — прямо запрещающего кого бы то ни было называть учителями, отцами, наставниками (Мф. XXIII, 8–10).

Сказано, наконец, как последняя и высшая степень моей виновности, что я, «ругаясь над самыми священными предметами веры, не содрогнулся подвергнуть глумлению священнейшее из таинств — евхаристию». То, что я не содрогнулся описать просто и объективно то, что священник делает для приготовлений этого так называемого таинства, то это совершенно справедливо; но то, что это так называемое таинство есть нечто священное и что описать его просто, как оно делается, есть кощунство, — это совершенно несправедливо. Кощунство не в том, чтобы назвать перегородку — перегородкой, а не иконостасом, и чашку — чашкой, а не потиром и т.п., а ужас-

нейшее, не перестающее, возмущительное кощунство — в том, что люди, пользуясь всеми возможными средствами обмана и гипнотизации, — уверяют детей и простодушный народ, что если нарезать известным способом и при произнесении известных слов кусочки хлеба и положить их в вино, то в кусочки эти входит Бог; и что тот, во имя кого живого вынется кусочек, тот будет здоров; во имя же кого умершего вынется такой кусочек, то тому на том свете будет лучше; и что тот, кто съест этот кусочек, в того войдёт сам Бог.

Ведь это ужасно!

Как бы кто ни понимал личность Христа, то учение его, которое уничтожает зло мира и так просто, легко, несомненно даёт благо людям, если только они не будут извращать его, это учение всё скрыто, всё переделано в грубое колдовство купанья, мазания маслом, телодвижений, заклинаний, проглатывания кусочков и т.п., так что от учения ничего не остаётся. И если когда какой человек попытается напомнить людям то, что не в этих волхованиях, не в молебнах, обеднях, свечах, иконах учение Христа, а в том, чтобы люди любили друг друга, не платили злом за зло, не судили, не убивали друг друга, то поднимется стон негодования тех, которым выгодны эти обманы, и люди эти во всеуслышание, с непостижимой дерзостью говорят в церквах, печатают в книгах, газетах, катехизисах, что Христос никогда не запрещал клятву (присягу), никогда не запрещал убийство (казни, войны), что учение о непротивлении злу с сатанинской хитростью выдуманно врагами Христа (Речь Амвросия, епископа харьковского).

Ужасно, главное, то, что люди, которым это выгодно, обманывают не только взрослых, но, имея на то власть, и детей, тех самых, про которых Христос говорил, что горе тому, кто их обманет. Ужасно то, что люди эти для своих маленьких выгод делают такое ужасное зло, скрывая от людей истину, открытую Христом и дающую им благо, которое не уравновешивается и в тысячной доле получаемой ими от того выгодой. Они поступают, как тот разбойник, который убивает целую семью, 5–6 человек, чтобы унести старую поддевку и 40 коп. денег. Ему охотно отдали бы всю одежду и все деньги, только бы он не убивал их. Но он не может поступить иначе. То же и с религиозными обманщиками. Можно бы согласиться в 10 раз лучше, в величайшей роскоши содержать их, только бы они не губили людей своим обманом. Но они не могут поступать иначе. Вот это-то и ужасно. И потому обличать их обманы не только можно, но должно. Если есть что священное, то никак уже не то, что они называют таинством, а именно эта обязанность обличать их религиозный обман, когда видишь его. Если чувашин мажет своего идола сметаной или сечёт его, я могу равнодушно пройти мимо, потому что то, что он делает, он делает во имя чуждого мне своего суеверия и не касается того, что для меня священо; но когда люди, как бы много их ни было, как бы старо ни было их суеверие и как бы могущественны они ни были, во имя того Бога, которым я живу, и того учения Христа, которое дало жизнь мне и может дать её всем людям, проповедуют грубое колдовство, я не могу этого видеть спокойно. И если я называю по имени

то, что они делают, то я делаю только то, что должен, чего не могу не делать, если я верую в Бога и христианское учение. Если же они вместо того, чтобы ужаснуться на своё кощунство, называют кощунством обличение их обмана, то это только доказывает силу их обмана и должно только увеличивать усилия людей, верующих в Бога и в учение Христа, для того, чтобы уничтожить этот обман, скрывающий от людей истинного Бога.

Про Христа, выгнавшего из храма быков, овец и продавцов, должны были говорить, что он кощунствует. Если бы он пришёл теперь и увидел то, что делается его именем в церкви, то ещё с большим и более законным гневом наверно повыкидал бы все эти ужасные антимины, и копыя, и кресты, и чаши, и свечи, и иконы, и всё то, посредством чего они, колдуя, скрывают от людей Бога и его учение.

Так вот что справедливо и что несправедливо в постановлении обо мне синода. Я действительно не верю в то, во что они говорят, что верят. Но я верю во многое, во что они хотят уверить людей, что я не верю.

Верю я в следующее: верю в Бога, которого понимаю как дух, как любовь, как начало всего. Верю в то, что он во мне и я в нём. Верю в то, что воля Бога яснее, понятнее всего выражена в учении человека Христа, которого понимать Богом и которому молиться считаю величайшим кощунством. Верю в то, что истинное благо человека — в исполнении воли Бога, воля же его в том, чтобы люди любили друг друга и вследствие этого поступали бы с другими так, как они хотят, чтобы поступали с ними, как и

сказано в Евангелии, что в этом весь закон и пророки. Верю в то, что смысл жизни каждого отдельного человека поэтому только в увеличении в себе любви, что это увеличение любви ведёт отдельного человека в жизни этой ко все большему и большему благу, даёт после смерти тем большее благо, чем больше будет в человеке любви, и вместе с тем и более всего другого содействует установлению в мире царства Божия, то есть такого строя жизни, при котором царствующие теперь раздор, обман и насилие будут заменены свободным согласием, правдой и братской любовью людей между собою. Верю, что для преуспевания в любви есть только одно средство: молитва, — не молитва общественная в храмах, прямо запрещённая Христом (Мф. VI, 5–13), а молитва, образец которой дан нам Христом, — уединённая, состоящая в восстановлении и укреплении в своём сознании смысла своей жизни и своей зависимости только от воли Бога.

Оскорбляют, огорчают или соблазняют кого-либо, мешают чему-нибудь и кому-нибудь или не нравятся эти мои верования, — я так же мало могу их изменить, как своё тело. Мне надо самому одному жить, самому одному и умереть (и очень скоро), и потому я не могу никак иначе ве-

рить, как так, как верю, готовясь идти к тому Богу, от которого исшёл. Я не говорю, чтобы моя вера была одна несомненно на все времена истинна, но я не вижу другой — более простой, ясной и отвечающей всем требованиям моего ума и сердца; если я узнаю такую, я сейчас же приму её, потому что Богу ничего, кроме истины, не нужно. Вернуться же к тому, от чего я с такими страданиями только что вышел, я уже никак не могу, как не может летающая птица войти в скорлупу того яйца, из которого она вышла. «Тот, кто начнёт с того, что полюбит христианство более истины, очень скоро полюбит свою церковь или секту более, чем христианство, и кончит тем, что будет любить себя (своё спокойствие) больше всего на свете», — сказал Кольридж.

Я шёл обратным путём. Я начал с того, что полюбил свою православную веру более своего спокойствия, потом полюбил христианство более своей церкви, теперь же люблю истину более всего на свете. И до сих пор истина совпадает для меня с христианством, как я его понимаю. И я исповедую это христианство; и в той мере, в какой исповедую его, спокойно и радостно живу и спокойно и радостно приближаюсь к смерти.

Москва, 4 апреля 1901

Авторы номера

Азимова Ольга Александровна — зам. директора школы № 1205 с углублённым изучением иностранных языков, г. Москва.

Алексеев Михаил Владимирович — доцент кафедры образовательной технологии АПКипПРО, кандидат педагогических наук.

Андреева Валентина Александровна — учитель школы № 34 с углублённым изучением финского языка, г. Петрозаводск.

Белошистая Анна Витальевна — профессор кафедры педагогики и технологий начального образования Мурманского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук.

Блинова Алла Никитовна — заместитель директора Старооскольского городского института усовершенствования учителей.

Бурдина Анастасия Сергеевна — учитель школы № 1205 с углублённым изучением иностранных языков, г. Москва.

Гузев Вячеслав Валерьянович — заведующий кафедрой образовательной технологии АПКипПРО, доктор педагогических наук.

Земцова Светлана Георгиевна — директор Старооскольского городского института усовершенствования учителей.

Козлова Елена Геннадьевна — учитель начальных классов гимназии № 4 г. Мурманска, кандидат педагогических наук.

Курчаткина Ирина Евгеньевна — директор школы № 134, г. Москва.

Лизинский Владимир Михайлович — главный редактор ряда педагогических журналов, профессор кафедры педагогики и психологии АПКипПРО, кандидат педагогических наук.

Мандель Борис Рувимович — старший преподаватель Норильского филиала Московского государственного университета культуры и искусств, кандидат педагогических наук.

Митина Ольга Алексеевна — учитель гимназии № 1518 при Финансовой академии, г. Москва.

Новожилова Наталия Васильевна — доцент кафедры информационных технологий АПКипПРО, кандидат педагогических наук.

Пахомова Ирина Николаевна — аспирант кафедры физики кристаллов Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина (Украина), учитель школы № 53, г. Харьков.

Поспехова Валентина Ивановна — зав. кабинетом управления развитием школы Старооскольского городского института усовершенствования учителей.

Радачинская Эльвира Сергеевна — методист отдела начального образования Калмыцкого республиканского института повышения квалификации работников образования, г. Элиста.

Рафаева Анна Валерьевна — научный сотрудник МГУ им. М.В. Ломоносова, кандидат филологических наук.

Романов Андрей Борисович — учитель школы № 1205 с углублённым изучением иностранных языков, заслуженный учитель России, г. Москва.

Скоробогатова Галина Георгиевна — доцент кафедры педагогики Московского института открытого образования.

Солянкина Наталья Леонидовна — сотрудник Центра мониторинга качества образования Красноярского института повышения квалификации работников образования.

Трубина Лариса Азизовна — директор школы № 30, г. Старый Оскол.

Юдин Владимир Владимирович — проректор Международного университета бизнеса и новых технологий (Ярославль), кандидат педагогических наук.

Яворский Андрей Андреевич — аспирант кафедры теории и истории педагогики Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого (Украина).

К сведению потенциальных авторов

Уважаемые коллеги!

Материалы, представляемые для публикации, принимаются только в электронном виде по одному из адресов электронной почты vivagou@orc.ru или etc@arcsro.ru (последний не действует в июле и августе) в одном из следующих форматов: .doc, .odt, .sxw, .txt, .rtf, .xlc, .sxc.

Журнал имеет научную, академическую направленность, далёкую от рыночной конъюнктуры. По этой причине редакция не имеет возможности вести переписку с авторами и выплачивать авторские гонорары. Единственным вознаграждением авторам становится сам факт публикации, подтверждаемый авторскими экземплярами.

Редакция относится с уважением к деятельности Екатерины Дашковой и Николая Карамзина, а потому считает введённую ими в русский алфавит букву «ё» полноправной и обязательной. Тексты, в которых эта буква заменена буквой «е», требуют ручной обработки, поэтому будут публиковаться в последнюю очередь.

Публикация материалов не означает, что редколлегия разделяет точку зрения авторов. Напротив, нам интересны разные взгляды, если они убедительны, интересны, обоснованны. За точность цитирования, обоснованность терминологии и достоверность излагаемых фактов несут ответственность авторы.

Главный редактор В.В. Гузеев

Все публикуемые материалы предварительно обсуждаются на семинаре «Научные вторники кафедры образовательной технологии» АПКПРО. Решение главного редактора является окончательным.

Редакция «Народное образование»: 109341, г. Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел./факс: 345-52-00, 345-59-00. E-mail: narodnoe@narodnoe.org

Подписано в печать 27.01.07. Формат 70×90/16. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Печ. л. 9,0. Усл.-печ. л. 10,1. Тираж 3000 экз. Заказ №
Отпечатано в «Типографии НИИ школьных технологий» . 143500, г. Истра, ул. Заводская, д. 2а. Тел. 8-901-513-97-64.