

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.

№ 3 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

Вёрстка: Галина Нефёдова

Корректор: Татьяна Денисьева

Учредитель и издатель:

НИИ школьных технологий

Редакция: кафедра образовательной
технологии АПКипПРО

Издательская подготовка:

редакция «Народное образование»

© Кафедра образовательной
технологии АПКипПРО, 2007

© НИИ школьных технологий,
2007

СОДЕРЖАНИЕ:

ТЕОРИЯ ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

М.Е. Бершадский

Проект новой гуманитарной реальности:
методология разработки модели выпускника
русской школы будущего

3

С.В. Дмитриев

Презумпция культуры в антропных технологиях
вузовского образования. Проблемно-
ориентированный дискурс предметной
области

41

ТЕОРИЯ ДЛЯ ПРАКТИКОВ

М.В. Алексеев

Проект новой гуманитарной реальности:
разработка модели педагога русской
школы будущего

56

Е.Г. Шмакова

Диагностика когнитивного развития
в алгоритмических технологиях

65

ПРАКТИКА ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

И.В. Лобанов

Технология театрально-педагогического
воздействия

75

ПРАКТИКА ДЛЯ ПРАКТИКОВ

Г.Г. Левитас

Математика в школе будущего.

Попытка предвидения

104

ИНТЕРАКТИВ

В.В. Гузеев

Консультации: технология ТОГИС

115

РЕСУРСЫ

ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-ЦЕННОСТНЫЕ ЗАДАЧИ

Т.В. Ботина

Составление задачного комплекса

ТОГИС по теме «Классицизм»

(Литература, 9-й класс)

120

А.Б. Романов

Русские классики о толерантности

139

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

Проект новой гуманитарной реальности: методология разработки модели выпускника российской школы будущего

М.Е. Бершадский

Рассмотрим некоторые идеи, которые можно использовать при построении модели выпускника.

Один из исходных постулатов технологического подхода к построению учебного процесса — тезис о необходимости постановки диагностично и операционально заданных целей образования. Требование операциональности относится к процедурам организации учебного процесса, соблюдение которых с определённой вероятностью приводит к достижению поставленных целей. В данном случае нас интересует требование диагностичности. Впервые оно было выдвинуто американским педагогом Р. Тайлером в 30-е годы прошлого века. Это требование базируется на психологической концепции бихевиоризма, которая рассматривает научение как формирование поведения.

Тайлер сформулировал три основных положения концепции диагностичности следующим образом [1]:

- сложную деятельность (поведение) можно представить в виде суммы простых действий, которые поддаются прямому наблюдению («наблюдаемое поведение»);
- обучение представляет собой изменение наблюдаемого поведения учащихся;
- педагогические цели можно перевести на язык «наблюдаемого поведения».

На основании этих положений Тайлер разработал способ конкретизации образовательных целей, основанный на составлении двумерной матрицы. Столбцы матрицы представляют собой цели, описанные как вид поведения, который нужно сформировать у учащихся. В строках таблицы указано предметное содержание или иная область взаимодействия уча-

щегося с окружающим миром, в которых это поведение будет проявляться. В приведённой ниже таблице дан пример построения матрицы целей по одной из тем курса физической географии [2]. По горизонтали в таблице в ка-

честве целей указаны основные категории, предложенные Б. Блумом для оценки достижений учащихся в когнитивной области. Соответствующие пояснения к этой классификации будут даны ниже.

Таблица 1

Пример построения матрицы целей

Содержание	Категории целей					
	Знание	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
Определение Запишите определение термина «погодный фронт»	+					
Типы Опишите три типа погодных фронтов		+				
Символы Назовите символы, используемые для обозначения погодных фронтов на карте погоды		+				
Перемещения Рассчитайте перемещение для каждого типа фронтов			+			
Погода Охарактеризуйте типы погоды, связанные с каждой из фронтовых систем		+				
Отображение фронтов на карте На основе синоптических данных изобразите фронты на карте погоды			+		+	
Прогноз погоды Составьте прогноз погоды на карте с нанесёнными на ней различными фронтами						+

Позже Р. Хорн уточнил модель Тайлера, предложив классификацию элементов содержания, в которой он выделил факты, понятия, структуры, процессы (меняющиеся во времени структуры) и процедуры.

Высказанная выше точка зрения подвергается достаточно серьёзной критике, которая сосредоточена на двух пунктах. Во-первых, выражается сомнение в том, что деятельность аддитивна, т. е. сложную деятельность можно представить в виде суммы элементарных действий, как это заявлено в первом положении Тайлера. Однако в данном случае речь идёт о не совсем адекватном понимании бихевиористского принципа. Деятельность с точки зрения бихевиоризма является системой действий; в этом смысле она состоит из них. Но «состоять из» не тождественно «равняться сумме». Действия в системе соподчинены и взаимосвязаны, поэтому усвоение деятельности не есть просто овладение каждым отдельным действием (хотя это также является необходимым условием), но освоение действий в системе.

Второе возражение имеет отношение к представлениям большинства педагогов о фундаментальных целях учебного процесса. В советской педагогике долго лелеяли мысль о том, что основная задача образования состоит в изменении внутреннего состояния учащегося, поэтому учителя прилежно из урока в урок в планах писали о развитии мышления (воли, внимания, памяти, нравственности, сознательности и т. д.), толком не понимая, в чём должно проявляться это развитие. Позиция очень удобна, поскольку при отсутствии объективных критериев достижения цели можно всегда утверждать, что эта цель достигнута. На эту «удочку» попадались даже выдающиеся учёные. В частности, критикуя би-

хевиористскую концепцию, Н.Ф. Талызина [3] писала, что сведение целей обучения к внешним признакам делает невозможными суждения о внутренних (психических) сдвигах в сознании учащихся. Осталось только выяснить, каким же мистическим способом можно судить о том, что эти изменения произошли?

Кроме того, критики утверждают, что концепция наблюдаемых действий не позволяет описать цели более высокого порядка, связанные с усвоением опыта творческой деятельности или ценностного отношения к миру. Характеризуя этот аспект критики, М.В. Кларин пишет: «Поставить знак равенства между деятельностью и действием, а тем более действием наблюдаемым, — значит очень сильно упростить явление. Сложные познавательные и эмоциональные процессы, которые не поддаются разложению на отдельные наблюдаемые действия, находятся вне сферы внимания бихевиористского подхода. Его применимость практически ограничивается репродуктивным обучением» [4].

Критика частично справедлива: пока ещё не удаётся построить систему целей в аффективной области. Но отсюда отнюдь не следует, что некоторые процессы «не поддаются разложению на отдельные наблюдаемые действия». В научной литературе отсутствуют доказательства этого утверждения. Не совсем корректно и заявление о том, что бихевиоризм не занимается изучением сложных процессов. Некоторые достижения в этой области есть уже сейчас. Развивая таксономию педагогических целей, предложенную Б. Блумом, Д. Кратволь разработал её вторую часть, представляющую иерархию целей в аффективной области. Мы полагаем, что задача представления диагностических целей в аффективной обла-

сти может быть решена, однако она представляет собой сложную научную проблему.

Мы считаем, что требованию диагностичности результатов образования нет альтернативы. В противном случае модель выпускника сведётся к набору благих пожеланий, выражающих туманные представления педагогов о желательном образе школьника, а реализация этого проекта будет представлять собой спонтанное реагирование на случайно возникающие педагогические ситуации. Полученный при этом результат обычно выдаётся за запланированный, что всегда можно сделать в отсутствие объективных средств диагностики. Именно так сейчас и выглядят многие модели выпускника, разработанные различными образовательными учреждениями. Приведём несколько примеров (названия школ опущены, но при желании их можно найти на сайтах).

«Определена модель выпускника школы профессиональной ориентации:

- личность, устойчивая в сложных социальных обстоятельствах и быстро меняющейся экономико-политической реальности России;
- личность, готовая к социальному, профессиональному и гражданскому самоопределению;
- личность, нуждающаяся в постоянном удовлетворении новых образовательных потребностей;
- личность, отличающаяся высоким самосознанием, ориентированным на человеческие ценности, ставшими личными убеждениями и жизненными принципами;
- личность, отличающаяся физическим и нравственным здоровьем;
- личность, отличающаяся широкой образованностью, выступающей в виде непрерывного самообразования,

ставшего потребностью, привычкой в жизни;

- личность, отличающаяся воспитанностью, активным неприятием асоциального поведения;
- личность, отличающаяся активной гражданской активностью, способностью к социальному творчеству» [5].

Вряд ли кто-либо будет возражать против высокой образованности, высокого самосознания, неприятия асоциального поведения и т. д. Подобного рода цели ставились и сотни лет назад, но в массовом масштабе человечество так и не научилось их достигать, так как их невозможно перевести на язык конкретных моделей обучения.

«Модель личности выпускника школы:

Ценностный потенциал:

- Восприятие человеческой жизни как главной ценности.
- Осмысление понятий — честь, долг, ответственность, профессиональная гордость, гражданственность.

- Честность.
- Целеустремленность.
- Социальная активность.

Познавательный потенциал:

- Знания, умения и навыки, соответствующие образовательному стандарту специализированных классов школы.

- Память.
 - Творческое мышление
- Творческий потенциал:*

- Профессиональные навыки в соответствии с личностными запросами и задачами, навыки поискового мышления.

Коммуникативный потенциал:

- Умение выполнять лидирующую роль в коллективе, адекватную складывающейся ситуации; умение устанавливать контакты, уважать иные вкусы, обычаи, привычки.

Художественный потенциал:

«Этическая и эстетическая культура» [6].

Что хотят сделать с памятью, этической и эстетической культурой ребёнка авторы данной модели? Какую профессиональную гордость нужно воспитывать в ученике? Как определён перечень «осмысленных» понятий? Почему личность описывается не через уже имеющиеся свойства, а через потенциалы?

Ещё более абстрактной выглядит следующая модель:

«Человек, ищущий смысл жизни.

Творческий человек.

Работающий человек.

Всесторонне развитый человек.

Человек, способный к сотрудничеству.

Экологически грамотный человек.

Интегрированная личность» [7].

В том же духе формулирует модель выпускника коллектив ещё одной школы.

«Выпускник школы:

- ведёт здоровый образ жизни;

- не желает зла себе и окружающим людям;

- способен эффективно реализовать себя в различных социальных сферах современного общества;

- способен к самообразованию;

- хранит, защищает и умножает жизнь на Земле;

- знает и уважает культуру поведения и общения, ответственен за поведение в обществе и природе;

- почитает родителей и старшее поколение;

- ощущает ответственность за прошлое, настоящее и будущее Отечества;

- стремится к духовному и нравственному благополучию» [8].

Разумеется, не все модели столь поверхностны. Можно найти и более проработанные и детализированные версии.

«Ментальный уровень

- Высокий интеллект, критическое мышление.

- Широкий кругозор, целостное представление об окружающем мире.

- Разносторонние интересы, ассоциативность мышления.

- Умение анализировать, систематизировать материал, сопоставлять и делать выводы.

- Способность к самообразованию.

- Креативность мышления.

- Умение оперировать абстрактными категориями.

- Возросший уровень познавательных интересов.

- Потребность в рефлексии, самосовершенствовании, самореализации.

Прагматический аспект

- Наличие коммуникативных навыков на трёх языках: совершенное владение двумя государственными и одним иностранным (продвинутый уровень).

- Естественное восприятие лекционно-семинарской формы обучения.

- Готовность к тестовому контролю.

- Наличие умения работать с научной литературой, опыта оформления научных работ, участия в коллективных исследованиях.

- Умение работать в команде, вести полемику, выработать гипотезу, картографировать материал, обосновывать суждения.

- Умение планировать и осуществлять самоконтроль.

Социальный аспект

- Востребованность, удовлетворение стратегических решений общества.

- Мобильность, умение адаптироваться.

- Успешность, лояльность в пределах понятий «честь» и «достоинство».

- Способность преломления социального опыта в субъективный.

Нравственно-эстетический аспект

- Выпускник гимназии является поликультурной личностью, дорожащей общечеловеческими ценностями, поступающий в соответствии с требованиями этики:

- обладающий хорошим вкусом, хорошо знакомый с шедеврами мирового искусства, воспитанный в духе свободы совести и вероисповедания;

- уважительно относящийся к труду и его результатам, ведущий здоровый образ жизни;

- руководствующийся нравственными принципами;

- обладающий предприимчивостью, настойчивостью, инициативностью и выдержкой, высоким уровнем развития волевой и эмоциональной сферы» [9].

В этой модели также содержится ряд слишком общих положений, которые не обладают диагностичностью и операциональностью («высокий уровень развития волевой и эмоциональной сферы», «личность, дорожащая общечеловеческими ценностями» и т. д.). Однако данная модель — шаг вперёд по сравнению с предыдущими образцами. В ней выделены группы целей, отражающих разные сферы личности ученика, сделана попытка уточнить характеристики, принадлежащие различным сферам. К сожалению, в некоторых случаях нарушаются правила классификации объектов. Например, познавательный интерес и потребности в самоактуализации отнесены к ментальной сфере, а умения обосновывать суждения и формулировать гипотезу — к прагматической. Кроме того, уточнённые характеристики в большинстве случаев оказываются не настолько конкретными, чтобы их можно было идентифицировать по наблюдаемым действиям учащихся.

Таким образом, можно констатировать: модель выпускника, которая выражает цели образования на языке наблюдаемых действий учащихся, ещё не разработана.

Содержание обучения в основной школе сгруппировано по восьми образовательным областям, которые отражают разные аспекты взаимодействия человека с самим собой, другими людьми, обществом в целом, природой и т. д. Отсюда следует, что цели обучения должны образовывать систему, адекватно отражающую все аспекты адаптации ученика к условиям окружающей жизни.

Проблема систематизации целей решается с помощью построения таксономий. Таксономия «обозначает такую классификацию и систематизацию объектов, которая построена на основе их естественной взаимосвязи и использует для описания категории, расположенные последовательно, по нарастающей сложности» [10]. В настоящее время наиболее известна и широко распространена таксономия, разработанная в 1956 г. Б. Блумом, а позже дополненная Д. Кратволом и другими учёными. В таксономии выделены три группы целей в когнитивной, аффективной (эмоционально-ценностной) и психомоторной областях. В когнитивной области представлены цели, связанные с усвоением знаний, в аффективной — цели, относящиеся к формированию эмоционально-ценностного отношения к явлениям окружающего мира, формированию интересов, склонностей, убеждений и т. д. К психомоторной области относятся цели, связанные с формированием различных видов двигательной активности и нервно-мышечной координации. К этой же области принадлежат и цели формирования речевых навыков и навыков письма.

Таблица 2

Таксономия когнитивных целей [11]

Основные категории	Примеры обобщённых типов учебных целей
<p>1. Знание Эта категория обозначает запоминание и воспроизведение изученного материала. Речь может идти о различных видах содержания — от конкретных фактов до целостных теорий. Общая черта этой категории — припоминание соответствующих сведений. К целям этого уровня относят специфические знания (например, даты, факты, числа, термины, названия); процедурные знания (например, критерии, направления, категории, классы); абстрактные знания (например, принципы, аксиомы, теоремы, обобщения, теории, структуры)</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • знает (запоминает и воспроизводит употребляемые термины); • знает конкретные факты; • знает методы и процедуры; • знает основные понятия; • знает правила и принципы.
<p>2. Понимание Показателем способности понимать значение изученного может служить преобразование (трансляция) материала из одной формы выражения в другую — его «перевод» с одного «языка» на другой (например, из словесной формы — в математическую). В качестве показателя понимания может также выступать интерпретация материала учеником (объяснение, краткое изложение) или предположение о дальнейшем ходе явлений, событий (предсказание последствий, результатов). Такие учебные результаты превосходят простое запоминание материала</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • понимает факты, правила и принципы; • интерпретирует словесный материал, схемы, графики, диаграммы; • преобразует словесный материал в математические выражения; • предположительно описывает будущие последствия, вытекающие из имеющихся данных
<p>3. Применение Эта категория обозначает умение использовать изученный материал в конкретных условиях и в новых ситуациях. Сюда входят применение правил, методов, понятий, законов, принципов, теорий. Соответствующие результаты обучения требуют более высокого уровня владения материалом, чем понимание</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • использует понятия и принципы в новых ситуациях; • применяет законы, теории в конкретных практических ситуациях; • демонстрирует правильное применение метода или процедуры

Основные категории	Примеры обобщённых типов учебных целей
<p>4. Анализ Эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие части так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда относятся вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого. Учебные результаты характеризуются более высоким познавательным уровнем, чем понимание и применение, требуют осознания как содержания учебного материала, так и его внутреннего строения</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • выделяет скрытые (неявные) предположения; • видит ошибки и упущения в логике рассуждений; • проводит разграничения между фактами и следствиями; • осознаёт значение данных
<p>5. Синтез Эта категория обозначает умение комбинировать элементы так, чтобы получить целое, обладающее новизной. Таким новым продуктом может быть сообщение (выступление, доклад), план действий, схемы, упорядочивающие имеющиеся сведения. Синтез проявляется в умении составлять из отдельных частей целое, обладающее смыслом и новизной, и состоит из категорий: синтез идеи (например, поиск идеи решения проблемы); синтез процедуры (например, разработка плана последовательности операций по решению задачи); синтез структуры (например, построение функции, множества, группы). Достижение соответствующих учебных результатов предполагает деятельность творческого характера, направленную на создание новых схем, структур</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • пишет небольшое творческое сочинение; • предлагает план проведения эксперимента; • использует знания из различных областей, чтобы составить план решения той или иной проблемы
<p>6. Оценка Эта категория обозначает умение оценивать значение того или иного материала (утверждения, художественного произведения, исследовательских данных и т. д.). Суждения ученика должны основываться на чётких критериях: внутренних (структурных, логических) или внешних (соответствие намеченной цели). Критерии могут определяться самим учеником или предлагаться ему извне, например, учителем. Данная категория предполагает достижение учебных результатов всех предшествующих категорий.</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • оценивает логику построения материала в виде письменного текста; • оценивает соответствие выводов имеющимся данным, значимость того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних критериев; • оценивает значение того или иного продукта деятельности, исходя из внешних критериев.

Из таблицы видно, что таксономия Блума в когнитивной области создаёт возможности для реализации заявленного выше положения о принципиальной наблюдаемости образовательных целей, так как каждая категория раскрывается через описание действий ученика с учебной информацией. Однако анализ образцов практического применения этой таксономии для проектирования заданий для учащихся без труда обнаруживает противоречия в аргументации. Например, характеризуя уровень понимания в таксономии Б. Блума, С.Е. Шишов и В.А. Кальней [12] пишут: «Понимание проявляется в преобразовании изученного материала из одной формы в другую (например, «перевод» формулы закона Ома из математического выражения в словесное), в интерпретации (кратком изложении или объяснении изученного материала), в предположении о дальнейшем ходе развития событий, явлений, действий».

Из предложенного списка умений можно согласиться только с интерпретацией как формой проявления понимания материала. Формы кодирования информации имеют весьма отдаленное отношение к пониманию, а формула закона Ома и график зависимости силы тока от напряжения могут быть просто заучены учеником. Предположение о дальнейшем ходе событий косвенно свидетельствует о понимании, но на самом деле является процедурой применения знаний или даже процедурой оценки, если речь идёт о заключении на основе недостающих знаний. К тому же экстраполяция может свидетельствовать как раз об отсутствии понимания того, что многие законы имеют ограниченную область применимости. Например, предсказание значения силы тока, сделанное на основе закона Ома, при больших

значениях силы тока будет ошибочным из-за изменения сопротивления проводника.

Диагностичность цели по определению означает существование средства, с помощью которого можно однозначно судить о её достижении. Отсюда следует, что результат достижения цели выражается в строго определённых, заранее ожидаемых действиях, которые ученик должен совершить в ответ на требования, предъявленные ему с помощью средства диагностики. Поэтому таксономия должна допускать однозначную идентификацию целей через задание систем действий с определённой информацией, которые совершает ученик, достигший определённого уровня. Из приведённого выше примера интерпретации таксономии Б. Блума видно, что добиться подобной однозначности достаточно сложно, а понимание авторами сущности каждой цели и выбор показателей, в которых проявляется её достижение, оказываются достаточно субъективными. Иногда это приводит к выбору очень оригинальных показателей. Например, характеризуя действия, в которых проявляется достижение учеником уровня понимания в таксономии Б. Блума, группа авторов [13] пишет: «Ученик понимает факты, правила и принципы ...» А характеризуя действия, в которых выявляется уровень оценки, добавляют: «Ученик оценивает логику построения материала ...» (Там же, с. 23). Ученик находится на уровне понимания, если он понимает, и на уровне оценивания — если оценивает. Осталось только определить, в каких конкретных действиях ученика должны проявляться понимание и оценивание.

К тому же применение таксономии Блума в отечественной педагогике наталкивается на трудности, связанные с

особенностями российского менталитета. Подчёркивая эту особенность, А.Н. Майоров пишет: «Анализ наших педагогов в любом случае проходит через ту деятельность, которую необходимо выполнить ученику в процессе решения той или иной задачи. Это в корне отличается от оценок западных специалистов, которые, разнося задания по уровням, ориентируются только на содержание самого задания. Представляется, что именно по причине такого несоответствия использование таксономии Блума в нашей стране крайне ограничено» [14].

Однако мы полагаем, что причина трудностей — во внутренней противоречивости самой таксономии. На каком основании Блум выделил указанные выше категории? Почему среди них отсутствуют собственно когнитивные цели, связанные с развитием воображения, внимания, памяти, мышления? Почему уровень применения рассматривается Блумом как более низкий уровень учебных достижений по сравнению с анализом и синтезом? Можно ли решить какую-либо задачу, т. е. применить знания, не анализируя данные и не синтезируя возникающие предположения? Если нет, то какой смысл имеет классификация, в которой высшие уровни входят в нижние? Отвечая на эти вопросы, М.А. Чошанов[15] отмечает, что в таксономии Блума «нечётко просматривается сама когнитивная структура на уровне

восприятия, памяти, мышления, интуиции и других процессов. Наблюдается некоторая повторяемость категорий на различных уровнях учебных целей, например, категория экстраполяции на уровне понимания во многом созвучна категории применения понятий. Недостаточно проработано звено «применение — анализ — синтез». Отмеченные противоречия осознаются научным сообществом, поэтому уже давно ведутся работы как по уточнению таксономии Блума, так и по созданию новых таксономий.

Г. Модес, Р. Хорн, Д. Блокк[16] предложили модификацию таксономии Б. Блума, представленную на рис. 1.

Эта таксономия, по мнению авторов, устраняет противоречие в последовательности «применение — анализ — синтез» с точки зрения их иерархии. Этим уровням приписывается одинаковый «когнитивный вес». Возможно, что одно противоречие авторы разрешили, так как С.Л. Рубинштейн показал, что операции анализа и синтеза действительно не существуют отдельно (анализ через синтез). Однако осталось главное противоречие, связанное с применением, которое не может осуществляться вне аналитико-синтетической деятельности мышления.

Существуют и альтернативные таксономии, построенные на иных теоретических положениях. Таксономия В. Герлаха

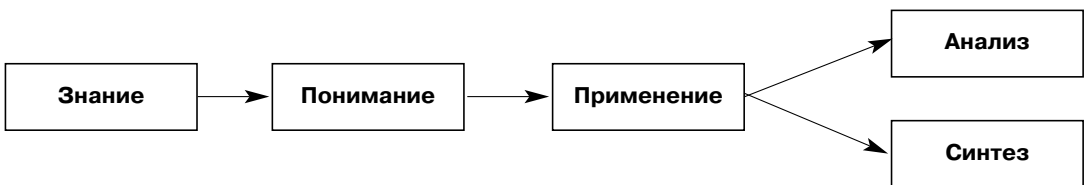


Рис. 1. Модификация таксономии Б. Блума

и А Салливана[17] базируется на концепции учебного поведения, выраженного во внешних действиях, которые учащиеся выполняют в ходе учебной деятельности. Таксономия учебных целей состоит из следующих категорий:

1. Идентификация: распознавание и отнесение конкретного элемента к заданному классу.

2. Название: устное или письменное воспроизведение имени, термина, понятия, процедуры.

3. Описание: устный или письменный пересказ явления, события, процесса.

4. Конструирование: построение объекта или процесса по заданным характеристикам.

5. Упорядочивание: выполнение действий в определённой последовательности, а также классификация и систематизация учебной информации.

6. Демонстрация: успешное выполнение внешних (практических) и внутренних (умственных) действий, предусмотренных учебной программой.

Поддерживая идею выражения педагогических целей через наблюдаемые действия учащихся, мы вынуждены заметить, что введение категории «демонстрация» делает излишними все предыдущие категории, так как они тоже представляют собой действия, предусмотренные программой. Кроме того, эта таксономия является слишком узкой, чтобы её можно было положить в основу построения модели выпускника, поскольку в ней отражены только цели усвоения учебной информации.

Таксономия Блокка представляет собой пространственную модель, в которой измерениями служат:

- шесть видов содержания обучения: факты, понятия, соответствия, структуры, методы, отношения;

- три уровня обобщения: внутрипредметный, межпредметный, творческий;

- четыре уровня усвоения: знание, понимание, применение, обобщение.

Следует признать, что данная таксономия представляет собой достаточно удобный инструмент для классификации учебных заданий. Однако и в этой модели нарушены правила классификации объектов. Субкатегория «творческий» не может быть объединена в единую категорию с субкатегориями «внутрипредметный» и «межпредметный», так как она отражает иное качество усвоения информации. Творчески можно применять знания и в узкой предметной области. В результате некоторые ячейки таксономии оказываются пустыми. Например, не имеет смысла «творческое знание фактов». Кроме этого, в данной таксономии не определены действия учащихся, которые соответствуют уровням усвоения. Как и предыдущая таксономия, модель Блокка может быть полезна только при формулировке целей в области усвоения учебной информации.

Этого недостатка частично лишена таксономия Гейджна, в которой для описания учебно-познавательного поведения введены четыре категории:

- эмоциональное поведение: охватывает область так называемого сигнального обучения: удивление, радость, смущение и т. д.;

- психомоторное поведение: содержит формулировки целей обучения, соответствующие требуемым характеристикам развития внешних практических (материализованных) действий учащихся;

- запоминание: отражает совокупность учебных целей, предполагающих формирование адекватной реакции распознавания и воспроизведения

фрагментов учебной информации на предъявленный стимул;

- комплексное когнитивное поведение: охватывает систему целей в продуктивной познавательной сфере и содержит подуровни классификации, анализа и решения проблем.

Выделение отдельной категории запоминания не очень убедительно, так как логическая и семантическая долговременная память являются собой комплексное когнитивное поведение. К тому же его трудно полностью описать, используя только три указанные выше субкатегории.

Интерес представляет таксономия учебных задач Д. Толлинговой[18], разработанная на основе когнитивной составляющей таксономии Б. Блума. Параметрами задач являются когнитивная сложность и операциональная ценность. Учебные задачи разделены на пять категорий:

задачи, требующие мнемического воспроизведения данных;

задачи, требующие простых мыслительных операций;

задачи, требующие сложных мыслительных операций с данными;

задачи, требующие сообщения данных: для их решения помимо мыслительных операций необходимо совершить ещё какой-либо устный или письменный речевой акт;

задачи, требующие творческого мышления.

Деление мыслительных операций на простые и сложные весьма условно, что затрудняет проектирование заданий на основе этой таксономии. В очередной раз приходится констатировать нарушение правил классификации. Творческое мышление нельзя сопоставлять с мыслительными операциями той или иной степени сложности. Область примене-

ния таксономии ограничена только когнитивными аспектами обучения.

Таким образом, краткий анализ таксономий, разработанных в зарубежной педагогике, показывает, что ни одна из них не позволяет разработать достаточно полную и непротиворечивую модель выпускника. Посмотрим, как обстоят дела с отечественными разработками в этой области.

Сначала определимся с типологией обобщённых категорий целей. Первым такие обобщённые категории ввёл Б. Блум, который выделил когнитивную, эмоционально-ценностную и психомоторную сферу личности учащегося. В отечественной педагогике И.Я. Лернер подразделил цели на три типа: знания о природе, технике и человеке; опыт осуществления способов деятельности (в том числе творческий); эмоционально-чувственный опыт, а О.Е. Лебедев выделил цели развития знаний, цели развития умений и навыков, цели развития систем отношений[19]. Для сравнения разных подходов сведём выделенные различными авторами области в таблицу.

А.Н. Майоров[20] считает, что «несмотря на терминологическую разницу, по содержанию области, выделенные разными исследователями, близки между собой. К первой области относят знание, различные уровни его усвоения. Ко второй — умения со своей иерархией подцелей. Наконец к третьей — отношения, интересы, склонности, ориентации».

Нетрудно видеть, что по двум из трёх предлагаемых областей действительно наблюдается (по крайней мере, внешне) совпадение взглядов. Все авторы выделяют цели усвоения знаний и задачи формирования эмоционально-ценностной сферы личности (если в систематике О.Е. Лебедева под отношениями пони-

Таблица 3

Таксономии педагогических целей

Б. Блум, Д. Кратволь	И.Я. Лернер	О.Е. Лебедев
Когнитивная, познавательная область	Знания о природе, обществе, технике и человеке	Развитие знаний
Психомоторная область	Опыт осуществления способов деятельности (в том числе творческий)	Развитие умений и навыков
Аффективная эмоционально-ценностная область	Эмоционально-чувственный опыт	Развитие систем отношений

маются именно отношения человека к миру, себе и другим личностям). Правда, Б. Блум называет первую область когнитивной (познавательной), что подразумевает значительно более широкий круг целей, нежели задачи усвоения знаний. А вот объединение психомоторной области с целями развития умений и усвоения способов деятельности представляется несколько искусственным. Да и выделение самостоятельной группы умений и навыков без указания той области, к которой они принадлежат, вызывает сомнения. К какой области целей следует отнести умения применять интеллектуальные операции или выстраивать отношения с окружающими людьми? Таким образом, можно считать общим для описанных таксономий выделение только двух областей — аффективной и когнитивной, рассматривая умения и способы деятельности как элементы, принадлежащие двум данным категориям.

Однако исключение из таксономии психомоторной области нельзя считать правомерным, так как приобретение учащимися таких умений и навыков, как письмо, плавание, речь, езда на велосипеде, бег, катание на лыжах, коньках и т. д. — важные цели образования. Таким образом, можно сделать вывод, что

таксономия, на которой следует основывать модель выпускника, должна содержать три обобщённые группы целей, соответствующие когнитивной, эмоционально-ценностной и психомоторной сферам личности.

Следующий шаг — конкретизация целей в каждой из выделенных обобщённых категорий. Выше было показано, что в зарубежных разработках нарушаются правила классификации. Кроме того, в большинстве из них описываются только цели усвоения знаний, что не исчерпывает множество целей даже в отдельно взятой когнитивной области. Последнее верно и по отношению к отечественным разработкам. Приведём примеры таксономий, описывающих иерархию целей, связанных с усвоением знаний и формированием предметных умений.

Применение системы понятий

Как видно из приведённой таблицы, среди авторов нет единства мнений ни по качественным характеристикам категорий целей, ни по их количеству. Каждая из приведённых таксономий вызывает вопросы. Какой смысл вкладывает В.Г. Королева в уровень «репродук-

Таксономии целей усвоения фактов и формирования умений

Симонов В.П.	Королева В.Г.	Беспалько В.П.	Максимова В.Н.	Скаткин М.Н.
Различение	Репродуктивное самостоятельное воспроизведение	Ученический (узнавание)	Узнавание	Воспроизведение понятия
Запоминание	Репродуктивное алгоритмическое действие	Алгоритмический (решение типовых задач)	Запоминание	Распознавание понятия
Понимание	Продуктивное эвристическое действие (прикладной уровень)	Эвристический (выбор действия)	Понимание	Применение понятия
Простейшие умения и навыки	Продуктивное творческое действие (креативный уровень)	Творческий (поиск действия)	Применение	Воспроизведение системы понятий
Перенос				Применение системы понятий

тивное самостоятельное воспроизведение»? Почему уровень воспроизведения системы понятий М.Н. Скаткин считает более высоким, чем уровень применения понятия? Достаточно ли для управления учебным процессом контролировать только динамику усвоения понятий и не учитывать формирование способов деятельности? Почему только в двух таксономиях содержится уровень понимания как необходимый этап усвоения? Можно ли, минуя контроль данного уровня, переходить к формированию умений применять полученную информацию?

Ещё одна особенность приведённых выше таксономий — игнорирование качественного своеобразия изучаемого учениками материала. Ученики изучают отдельные факты, явления, законы, принципы, теоретические выводы, технические устройства, производственные

и социальные технологии. Очевидно, что понять происхождение отдельного эмпирического факта проще, чем понять весь путь обоснования гипотезы, объясняющий этот факт. Применять можно отдельный закон или правило, но иногда учащиеся сталкиваются с необходимостью применения методов, имеющих сложную операционную структуру. Даже простое повторение таких методов представляет для учащихся сложную проблему. Таким образом, таксономия должна быть чувствительна к когнитивной сложности содержания. Попытки построения таких таксономий можно найти в методике преподавания физики, хотя область их применения охватывает любые естественно-научные дисциплины.

В качестве примера можно привести работу Л.С. Хижняковой и А.А. Синявиной[21], в которой в качестве теоретической основы для выделения уровней

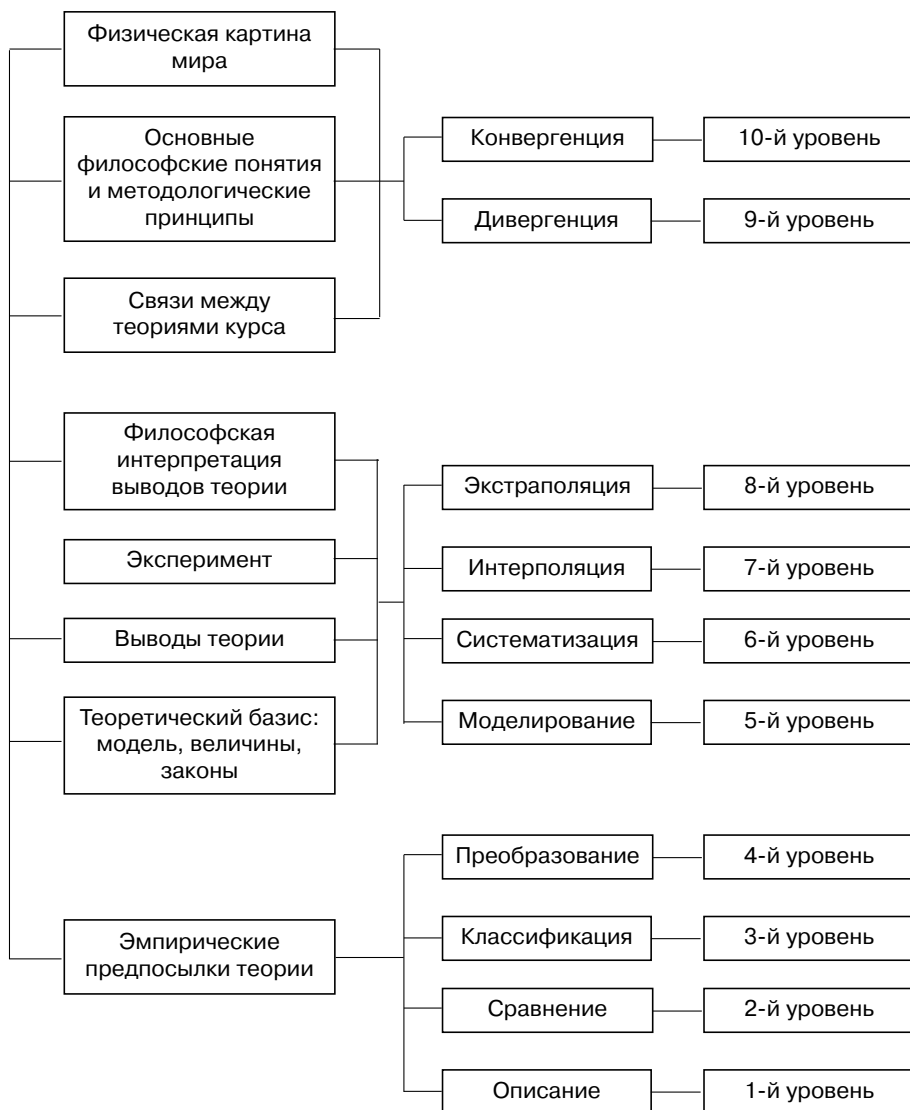


Рис. 2. Пример шкалы уровней усвоения

усвоения физики используются этапы теоретических обобщений при развитии и систематизации физического знания.

В результате сопоставления этапов теоретических обобщений и интеллектуальных операций и методов, используемых на разных стадиях построения физического знания, авторы выстраивают шкалу из десяти уровней усвоения, изображённую на схеме.

Характеризуя деятельность учащихся при усвоении предмета на различных уровнях, авторы пишут: «Для первого уровня характерен такой материал, в котором при воспроизведении известных физических явлений реализуется цепочка «ощущение — восприятие — представление — конкретное понятие». В учебном материале даётся описание известных фактов.

Учащиеся, усваивая конкретные понятия, используют разнообразные процессы мышления: сравнение, классификации, преобразование. Они определяют второй, третий и четвёртый уровни конструирования содержания учебного материала. Из приведённой цитаты видно, что на первых уровнях усвоения авторы действительно пытаются установить соответствие между этапами развития физического знания (уровнями обобщений) и мыслительными действиями, необходимыми для усвоения физического материала. Однако, к сожалению, при переходе к более высоким уровням теоретических обобщений связь с интеллектуальными операциями утрачивается, да и выделенные авторами интеллектуальные операции представляются достаточно спорными. То, что авторы называют преобразованием, представляет собой знаково-символическое моделирование явлений и процессов. Описание вообще не является интеллектуальной операцией. Прибе-

гая к этому термину, авторы описывают не умственные действия, а содержание учебника. Почему-то среди операций мышления отсутствуют операции анализа и обобщения. Конвергентное и дивергентное мышление используется не только на завершающих этапах построения системы физического знания. Наконец, не очень убедительным является включение философских вопросов в структуру физической науки. Физика может подвергаться философскому осмыслению, но такое осмысление является предметом философии, а не физики.

Ещё одна попытка построения десятиуровневой шкалы принадлежит В.Н. Иржавскому и А.В. Арапову[22]. Авторы исходят из представления о содержании учебного курса как целостной системы знаний, развивающейся в процессе обучения: «В развитии целостных систем выделяются этапы, каждый из которых качественно отличен от других. Это качественная обособленность определяется уровнем развития структуры и выражается различиями как в характере и многообразии связей между элементами системы, так и в принципе организации самой системы»[23].

В результате анализа структуры научного знания и истории его становления выделяются четыре уровня развития целостных систем: непосредственный, вторично-образный, символический и знаковый. Три последних уровня, в свою очередь, делятся на подуровни. В итоге авторы предлагают следующую шкалу качественного усложнения знания, содержащую четыре уровня, три из которых включают девять стадий (всего десять градаций):

«Непосредственный уровень содержит идентификацию непосредственно чувственных явлений, составляющих предмет целостных подсистем общей

системы необходимых знаний. На этом этапе предмет и знание нерасчленены и представляют собой некоторый дидактический синкрет.

Вторично-образный уровень содержит:

1) идентификацию составных частей объекта и его внутренних и внешних связей;

2) классификацию объекта и его частей.

На этом этапе выявляются существенные свойства и признаки объекта и начинает формироваться понятийный аппарат его описания.

Символический уровень содержит:

1) идентификацию взаимных изменений объекта, его внутренних и внешних факторов в результате их взаимодействия;

2) классификацию связей;

3) «виртуализацию» объекта (условное название процесса формирования представлений о возможных состояниях объекта, которые непосредственно не наблюдались).

Характерная особенность этого этапа — формулировка функциональных зависимостей между физическими величинами, формирование совокупности физических законов.

Знаковый уровень содержит:

1) идентификацию факторов согласования взаимосвязей (система регуляций);

2) классификацию связей;

3) виртуализацию связей;

4) систематизацию объекта (формирование представлений о пространственно-временной структуре объекта).

На данном этапе формируется представление о системе изученных фактов, понятий и законов как об аналитическом базисе соответствующей теории, обеспечивающим реализацию её основной идеи»[24].

В теоретическом плане подход, предложенный авторами, вызывает определённый интерес, так как в данной таксономии дана система последовательных усложняющихся действий, которые ученик должен научиться выполнять для овладения теоретическим знанием. Однако возможность использовать эту таксономию для мониторинга учебного процесса вызывает сомнения, что связано с отсутствием средств для диагностики выделенных уровней усвоения учебного материала. Любопытно, но сами авторы, говоря об оценивании учебных достижений школьников, выделяют совершенно иные критерии усвоения:

«— воспроизведение фрагментов контролируемого материала и решение простейших задач — на «три»;

— выбор материала для анализа комплексной задачной ситуации и решение комбинированных задач — на «четыре»;

— выработка идей и формирование аналитического базиса для ориентации в проблемной ситуации и выбор пути решения проблемы — на «пять»[25].

Анализ различных таксономий заставляет обратить внимание ещё на одну особенность систематики целей в когнитивной области. Усвоение знаний, формирование умений, присвоение ценностей в процессе обучения не являются одномоментными актами, совершающимися мгновенно в момент передачи информации ученикам. Все названные процессы разворачиваются постепенно и, как показывают многочисленные исследования, проходят определённую последовательность этапов. Успешность достижения конечного педагогического результата зависит от успешности освоения учеником каждого из них. Поэтому едва ли не определяющей задачей становится полу-

чение информации о том, на какой стадии процесса движения к цели находится каждый ученик, насколько успешно он преодолел данный этап, какие конкретные трудности у него возникли в процессе освоения. Только на основе этой информации учитель действительно может управлять учебным процессом.

Таким образом, следует говорить не только об уровнях целеполагания, отражающих усложнение интеллектуальной деятельности, но и о стадиях (этапах, уровнях) достижения учеником целей каждого из уровней. Теоретически первая иерархия целей как раз и должна отражать динамику процесса усвоения знаний, но в действительности в основе этого процесса лежит некоторая система интеллектуальных умений. Поэтому появление двойственности в шкале уровней неизбежно. В результате понятие уровня применительно к учебному процессу используется различными авторами в двух смыслах: как уровень цели и как этап в движении ученика на пути к достижению цели. Благодаря подобной двойственности существует множество различных классификаций уровней усвоения учебного материала. А.Н. Майоров справедливо отмечает, что «состояние педагогического сообщества таково, что согласовать использование того или иного

уровня на сегодня не представляется возможным»[26].

Итак, мы сформулировали некоторые проблемы, возникающие при построении модели выпускника на основе имеющихся в современной педагогике подходов. Каковы возможные пути их разрешения?

В целом можно согласиться с Б. Блумом и выделить три класса целей, описывающих различные сферы личности учащегося. Поэтому обобщённая модель выпускника имеет вид, изображённый на рисунке.

Однако, как было показано выше, классификации целей, предложенные различными авторами, внутри данных классов обладают внутренней противоречивостью, поэтому необходимо найти иные основания для упорядочивания и конкретизации целей в когнитивной, аффективной и психомоторной областях.

Из приведённого в начале раздела определения модели выпускника следует, что она представляет собой систему целей, поэтому для её разработки необходимо найти системообразующий признак, который позволит структурировать характеристики личности и определить взаимосвязи между ними.

В теоретической концепции, на основе которой разрабатывается данная рабочая модель школы, было отмечено,

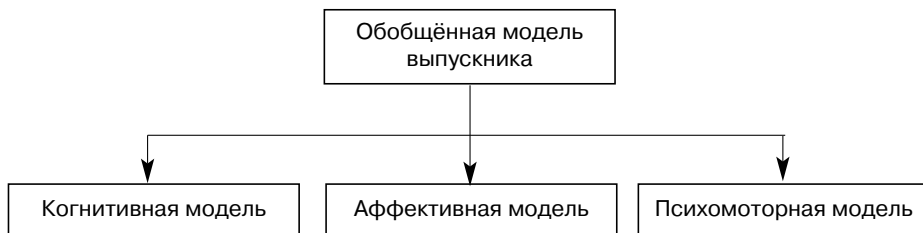


Рис. 3. Структура модели выпускника

что современная европейская цивилизация эволюционирует в сторону когнитивного общества, в котором доминирующую роль начинают выполнять познавательные процессы. Отсюда следует, что основной задачей школы становится адаптация школьника к жизни в этом обществе, т. е. формирование индивидуальных когнитивных структур, обеспечивающих поиск релевантной информации, её восприятие, переработку и сохранение, что позволяет ученику принимать адекватные решения и успешно прогнозировать развитие событий. Развитие когнитивного общества связано с применением уже известных и непрерывным порождением новых методов научного познания, поэтому их присвоение учащимися и должно стать фундаментальной целью образования. Человек реагирует на изменение ситуации либо интуитивно, либо сознательно, применяя известные ему методы, адекватные возникшей проблеме.

Человек может быть успешен и при интуитивном реагировании, но управлять процессами интуитивного научения невозможно, поэтому их нельзя делать целями образования. Даже откровенный и принципиальный прагматик Дьюи, которого так любят цитировать педагоги гуманистической школы, счел необходимым отметить принципиальное значение задачи формирования научного мышления учащихся: «Наши школы обременены множеством предметов, из которых каждый, в свою очередь, представляет массу материалов и принципов. Задача наших преподавателей усложнилась благодаря тому, что они убедились в необходимости иметь дело с индивидуальностью каждого ученика, а не с их массой. Чтобы в будущем эти пути не шли вразброд, должно быть найдено общее направление, объединяю-

щий принцип. Настоящая книга является выражением того убеждения, что необходимый основной и объединяющий фактор находится в признании конечной целью такой постановки ума, такой привычки мышления, которые мы называем научными»[27].

Итак, нужно сделать предметом усвоения методы научного познания. Какие? Ответ на этот вопрос может стать той основой, которая позволит выстроить стратегию когнитивного обучения. Можно изучать множество частных методов, которые связаны с традиционным предметным содержанием. Это необходимо, но этого недостаточно. В процессе изучения частного метода в сознании ученика формируется только частная когнитивная схема, пригодная для переработки определённой предметной информации. Задача же состоит в формировании общей когнитивной стратегии, которая позволит ученику научиться самостоятельно воспринимать и адекватно использовать любую информацию. Поэтому изучать нужно наиболее общие методы познания. В философии науки принято выделять четыре фундаментальных метода: индуктивный, гипотетико-дедуктивный, аксиоматический и прагматический. Первый метод является универсальным, так как применяется во всех областях знаний, второй метод традиционно связывают с естествознанием, аксиоматический метод применяется в математике и логике, прагматический метод является основным методом гуманитарных и технических наук.

Аксиоматический метод имеет отношение к проектированию математического образования, которое сегодня направлено на формирование множества операциональных умений, способ же построения математического знания, конструирования различных логико-ма-

тематических миров, к сожалению, не является предметом изучения. Но эта проблема является более частной, так как она связана с формированием частной когнитивной схемы в определённой предметной области. Возможно, что изучение аксиоматического метода следует связать с профильным математическим образованием в средней школе.

Прагматический метод имеет дело с закономерным описанием мира ценностей. Характеризуя различия между фундаментальными методами, В.А. Канке вводит понятие смысла: «Смысл — более широкая категория, чем мысль (понятие), это со-мысль. В зависимости от используемого метода меняется обличье смысла. При аксиоматическом методе смысл выступает в форме логических и математических конструкций и их взаимосвязи. При гипотетико-дедуктивном методе смысл есть понятия и реализуемое посредством их объяснение. При прагматическом методе смысл реализуется как истолкование (интерпретация), совершаемое посредством знания предпочтений (ценностей) людей, различного рода чувств, эмоций, мыслей, идеалов, верований, мотивов, устремлений, целей, интересов и экзистенциалов»[28].

Человеческое познание не может быть лишено чувств и эмоций, оно направлено на достижение определённых целей и удовлетворение потребностей, поэтому в процессе деятельности человек вступает в ценностные отношения со своим окружением. Поведение человека невозможно понять только на основе знания объективных характеристик его окружения, не меньшее значение имеют убеждения, нормы, предпочтения, идеалы и другие составляющие эмоционально-аффективного мира человека. Такое понимание, как утверждают герменевти-

ки, не может быть достигнуто с помощью гипотетико-дедуктивного метода (хотя, если верить Дж. Келли, то это не так). Для понимания мира ценностей и его воздействия на актуальное поведение людей, для истолкования результатов их деятельности в виде текстов той или иной природы необходим специальный метод исследования, получивший название прагматического. Его суть состоит в истолковании, интерпретации имеющихся фактов через реконструкцию ценностей субъектов, имеющих отношение к данным фактам, и целей, к достижению которых они стремятся.

Язык, на котором говорит прагматический метод, это язык герменевтики, язык поиска смыслов, понимания и истолкования (интерпретации), язык реконструкции чувств, мыслей, и ценностей людей. Интерпретация оказывается основным приёмом, с помощью которого реализуется прагматический метод. Интерпретации подлежат не только объекты классической герменевтики (библейские, литературные и исторические тексты, юридические документы), истолковывать можно мимику, жесты, слова и поведение других людей, научные теории, музыкальные произведения, памятники архитектуры, произведения живописи, кинофильмы, телевизионные репортажи и т. д. Можно вполне согласиться с Г.И. Рузавиным, утверждающим, что «интерпретация составляет фундаментальную основу не только нашего мышления, но и любой коммуникативной деятельности и взаимопонимания между людьми»[29]. Интерпретация осуществляется как на сознательном уровне рефлекслируемых мыслительных процессов, так и на уровне подсознания путём интуитивного постижения ситуации. В первом случае понимание реализуется посредством языка и вербализу-

ется в форме понятий (прагматический метод рассматривает не только естественный язык, но и искусственные языки различных наук, любые знаково-символические интерпретации). В этом случае для интерпретации применяются семантический, синтаксический и грамматический анализ, исторический метод исследования. Во втором случае при применении прагматического метода для истолкования смысла используются субъективные психологические приёмы вживания, вчувствования, перевоплощения. Эти принципиально неустранимые субъективные компоненты и составляют качественное своеобразие гуманитарного знания, заставляющее противопоставлять его знанию естественно-научному.

В последние десятилетия противоречия между сторонниками гипотетико-дедуктивного и прагматического методов несколько сгладились. Дискуссия сдвинулась с мёртвой точки, когда гуманитаристы признали, что и в области наук о духе может идти речь об объяснении, а не только о понимании фактов. Дрей утверждал, что объяснение исторического факта состоит в установлении связи между целями, интенциями, мотивами и ценностями людей и поступками, совершаемыми на их основе. Объяснения на основе целей, мотивов и стремлений (интенций) получили название *интенциональных или телеологических*.

В настоящее время многие сторонники применения прагматического метода в гуманитарных исследованиях считают, что наиболее адекватной формой рассуждения, приводящего к интенциональному объяснению, является *практический силлогизм*. Этот вид умозаключения строится по следующей схеме:

Большая посылка: цель действия.

Малая посылка: средства достижения цели.

Заключение: действия в соответствии с посылками приводят к достижению цели.

Фон Вригт полагает, что «именно практический силлогизм является той моделью объяснения, которая так долго отсутствовала в методологии наук о человеке и которая является подлинной альтернативой модели объяснения через закон»[30].

Из приведённого описания области применения прагматического метода видно, что он имеет отношение к эмоционально-ценностным отношениям. Поэтому усвоение этого метода можно связать со второй группой целей, выделенных в таксономии Блума. Причём, учитывая две составляющие прагматического метода (понимание посредством анализа языка и понимание путём столкновения смысла), его следует сопоставить как с когнитивной сферой, так и с эмоционально-ценностной.

Индуктивный метод традиционно связывают с переходом от единичных к более общим суждениям, однако такое понимание в настоящее время считается не совсем корректным. Различают три основных вида индукции.

Неполная расширяющаяся индукция имеет дело с переносом знания, полученного в ходе исследования ограниченного числа объектов, на другие объекты, которые ещё не были изучены. При этом совсем не обязательно переносимое знание должно отражать общие существенные признаки объектов. Перенос может быть связан и с некоторым наблюдаемым свойством.

В случае статистической индукции относительная частота проявления какого-либо признака, полученная при изучении ограниченной выборки объек-

тов, переносится на весь класс данных объектов. Этот вид индукции часто используется при проведении социологических, педагогических и психологических экспериментов.

Логическая или субъективная индукция применяется при переходе от фактов к гипотезам, которые призваны их объяснять. Этот вид индукции называется субъективным, так как речь идёт о степени уверенности исследователя в справедливости гипотезы.

Нетрудно видеть, что во всех трёх случаях индукция не даёт достоверного знания, поэтому индуктивные умозаключения следует рассматривать как гипотезы. Но тогда индукция становится частью гипотетико-дедуктивного метода, если рассматривать его содержательную, а не формально-логическую структуру. Таким образом, стратегию когнитивного научения нужно связать с изучением гипотетико-дедуктивного метода познания. Можно возразить, что этот метод является основным методом только для естественных наук, поэтому вне когнитивного обучения останутся все гуманитарные предметы, однако такая точка зрения нам представляется несколько ограниченной. Гипотетико-дедуктивный метод имеет гораздо большую сферу применимости, вторгаясь и в область гуманитарных наук. Несмотря на резкое противопоставление объекта и методов естественных и гуманитарных наук, которое характерно для методологической базы современного гуманитарного знания — герменевтики, — между основным методом, который используется в процессе интерпретации различных текстов, и гипотетико-дедуктивным методом существует много общего. Вот как характеризует герменевтический метод Г.И. Рузавин: «В самом деле, имея дело с текстом, в особеннос-

ти относящимся к прошлым или мало-знакомым событиям, интерпретатор должен догадаться о значении отдельных его частей. Поэтому он вынужден выдвигать некоторые гипотезы, относящиеся к отдельным фрагментам или тексту в целом. Чтобы проверить их, он выводит следствия, которые сопоставляет с имеющимися фактами и другими свидетельствами в тексте. Если некоторая гипотеза согласуется со всей совокупностью данных, то тем самым признается, что она даёт адекватную интерпретацию тексту»[31].

Очевидно, что в своих основных чертах метод интерпретации текстов, принятый в гуманитарных науках, совпадает со схемой применения гипотетико-дедуктивного метода в естествознании. С этим выводом начинает соглашаться все большее число философов. Например, шведский философ Д. Фоллесдал утверждает, что сам герменевтический метод по существу сводится к применению гипотетико-дедуктивного метода к специфическому материалу, с которым имеют дело социально-гуманитарные науки.

Возможно, что о гипотетико-дедуктивном методе следует говорить в ещё более широком контексте. В настоящее время в психологии всё возрастающее значение придаётся когнитивным процессам, которые, по-видимому, играют решающую роль в процессе адаптации человека к окружающей действительности. Во второй половине XX века появились разнообразные теории, объясняющие поведение человека и механизмы научения когнитивными факторами. Среди этих теорий можно выделить теорию перцептивных циклов У. Найссера, теорию когнитивного диссонанса Л. Фестингера, теорию социально-когнитивного научения А. Бандуры. Однако в контексте обсуждаемой темы наибольший

схема оказывается открытой для восприятия новых фактов, требующих изменения паттернов поведения. Описанная выше схема является общей схемой научного исследования, претендующего на понимание причин наблюдаемых явлений. Следуя теории Келли, необходимо признать, что этот же метод лежит и в основе успешного адаптивного поведения. Это и заставляет считать его усвоение системообразующей целью образования не только в когнитивной, но и в эмоционально-ценностной области.

Попробуем сопоставить таксономию Блума с классификацией целей, построенной на основе выделения фундаментальных методов научного познания. Учтём, что индуктивный метод мы включили в состав содержательной модели гипотетико-дедуктивного метода познания. Тогда у нас остаются три фундаментальных метода: гипотетико-дедуктивный, аксиоматический и прагматический. Об изучении аксиоматического метода уже было сказано ранее. Мы связываем его с проектированием нового содержания математического образования. В настоящее же время при действующем стандарте образования мы не видим возможностей для реализации этого метода. Исключение составляет математическое профильное образование в средней школе.

Таким образом, фундаментальные цели образования можно свести к усвоению двух методов познания. Тогда обобщённую модель выпускника следует описывать в терминах, характеризующих умения применять гипотетико-дедуктивный и прагматический методы познания. При таком подходе таксономия Блума теряет смысл, так как когнитивные процессы участвуют в обоих методах познания. В одном случае они применяются для номологического объяс-

нения, в другом — для интенционального. Различие между ними состоит в предмете исследования.

При применении прагматического метода предмет имеет ценностное значение. Определим в рабочем порядке ценность как информацию, восприятие которой вызывает у субъекта эмоциональный отклик, возникающий благодаря активации какого-либо потребностного состояния, способного оказать значимое влияние на поведение. Для интенционального объяснения необходимо осознание этого эмоционального состояния, а для этого нужно применить специфические методы вживания, вчувствования, перевоплощения. В этом и состоит принципиальное отличие прагматического метода от гипотетико-дедуктивного. В остальном же объяснительные схемы обоих методов совпадают.

Ещё одна проблема, возникающая при сопоставлении таксономии Блума с таксономией, основанной на классификации методов научного познания, состоит в определении места психомоторной области. Нет сомнения, что эта область является важной характеристикой личности выпускника. С другой стороны, она игнорируется методологией научного познания. Выход из этого положения может быть найден в предположении о введении в модель личности выпускника третьей области, которая представляет собой ресурсы, необходимые личности для освоения и применения методов познания. При такой постановке вопроса эта третья область оказывается значительно шире психомоторики.

В ресурсах личности можно выделить три составляющие: когнитивную, эмоционально-аффективную и психомоторную. Формально эти составляющие повторяют таксономию Блума, но это сходство чисто внешнее, так как в на-

шей интерпретации большая часть ресурсов составляющих не являются результатом научения, но представляют собой биологически предопределённые характеристики личности.

Обучение методам происходит с участием когнитивных процессов, поэтому ресурсная область включает базовые когнитивные характеристики личности, имеющие нейрофизиологическую основу. В первом приближении для проектирования учебного процесса важны следующие характеристики.

1. Уровень развития текучего интеллекта. Текучий интеллект определяется индивидуальными нейрофизиологическими особенностями, поэтому на уровень его развития школьное обучение почти не оказывает влияния. Его развитие нельзя рассматривать как цель образования, и в этом смысле он не принадлежит к модели выпускника. Однако уровень развития текучего интеллекта определяет скорость обучения (скорость формирования новых когнитивных схем), поэтому он является важным контролируемым фактором для проектирования индивидуальной образовательной траектории. Впрочем, вопрос о нейрофизиологической обусловленности является достаточно дискуссионным[32]. Тогда появится возможность введения этой характеристики в модель выпускника на уровне проектирования положительной динамики развития индивидуального текучего интеллекта, а не сравнения со статистической нормой.

2. Диагностика уровня развития текучего интеллекта проводится с помощью тестов Дж. Равена (прогрессивные матрицы Равена), Р. Кэттелла (культурно-свободный тест интеллекта) и методики «Интеллектуальная лабильность».

3. Уровень развития пространственного интеллекта. Диагностика проводится с помощью теста Амтхауэра.

4. Уровень развития вербального интеллекта. Диагностика проводится с помощью теста Амтхауэра.

5. Уровень развития способности к рассуждению. Диагностика проводится с помощью теста Амтхауэра, дополненного заданиями из теста Айзенка.

На развитие трёх последних характеристик интеллекта можно оказывать влияние, поэтому модель выпускника должна содержать требование к формированию пространственного и вербального интеллекта, способности к рассуждению на уровне не ниже статистической возрастной нормы.

6. Объём оперативной семантической памяти.

7. Структура памяти (наглядно-образная, семантическая, слуховая, моторная и т. д.).

8. Уровень вербальной и невербальной креативности. Диагностика проводится с помощью теста Торранса.

Вопрос о возможности влияния на память и креативность нуждается в дополнительном исследовании.

Для усвоения прагматического метода важны те характеристики личности, которые определяют реагирование на эмоциональные состояния. Они также имеют нейрофизиологическую природу, что и позволяет отнести их к личностным ресурсам. В первом приближении для описания эмоционально-аффективной сферы личности учащегося можно воспользоваться теорией суперчерт личности, предложенной Г. Айзенком, или связанной с ней теорией типов темперамента И. Павлова.

В своих ранних исследованиях Г. Айзенк выделил две основные суперчерты или типы личности, которые он назвал

интроверсия — экстраверсия и нейротизм — стабильность[33]. Эти два измерения личности не зависят друг от друга (по результатам статистической обработки данных многочисленных экспериментов). Сопоставляя оценки, полученные в ходе тестирования данных чёт, людей можно разделить на четыре группы, представляющие некую комбинацию высокой или низкой оценки в диапазоне одного типа вместе с высокой или низкой оценкой в диапазоне другого типа. В каждой из полученных четырёх групп Г. Айзенк сопоставил определённые черты личности, перечень которых приведен в таблице[34].

Причины различных типов личности Айзенк ищет в нейрофизиологических различиях, связывая интроверсию — экстраверсию с уровнями корковой активации (степени возбуждения), а нейротизм с силой реакции автономной нервной системы на стимулы. В результате он приходит к выводу, что сильный и слабый типы темпераментов по Павлову очень близки к экстравертированному и интровертированному типам личности. Поэтому четыре выделенные по шкалам экстраверсии — интроверсии и нейротизма группы можно сопоставить с четырьмя типами темперамента по классификации Павлова.

В более поздних работах Айзенк ввёл в свою теорию третью суперчерту (тип) личности, названную им психотизмом. «Люди с высокой степенью выраженности этой суперчерты эгоцентричны, импульсивны, равнодушны к другим, склонны противиться общественным устоям. Они часто бывают беспокойными, трудно контактируют с людьми и не встречают у них понимания, намеренно причиняют другим неприятности»[35].

Для измерения выделенных суперчерт (типов) личности Айзенк разработал множество опросников самооценки. Последним вариантом является «Личностный опросник Айзенка» (Eysenck Personality Questionnaire, EPQ). Кроме вопросов, выявляющих три суперчерты (экстраверсия-интроверсия, нейротизм, психотизм) EPQ включает «шкалу лжи» для выявления склонности респондентов давать фальсифицированные ответы для того, чтобы представить себя в лучшем свете. Если по этой шкале испытуемый получил более 10 баллов, то результаты обследования нельзя признать достоверными.

Айзенк подчёркивал, что выделенные им типы личности имеют нейрофизиологическую основу, поэтому в школьной практике не может быть и речи о какой-либо корректировке темперамента или суперчерт. Они даны ребёнку от природы, и учитель может лишь в той или иной мере учитывать особенности типа личности.

Третью составляющую ресурсного обеспечения личности учащегося образует сфера психомоторики. Здесь также можно выделить две области, характеризующие разные аспекты взаимодействия индивидуума с самим собой и с окружающей средой. Первую область образует вторая сигнальная система, т. е. овладение учащимся различными видами письменной и устной речи. Вторая область связана с овладением учащимся собственным телом, с формированием паттернов движений, относящихся к учебной, спортивной, производственной деятельности.

Изобразим обобщённую модель выпускника в виде схемы на рис. 6.

Таким образом, в обобщённой модели выпускника выдвигается цель формирования личности, умеющей применять во всех своих жизненных

	Стабильный	Невротичный
ИНТРОВЕРТ	Спокойный, уравновешенный, надежный, контролируемый, миролюбивый, внимательный, заботливый, пассивный	Легкоподдающийся переменам настроения, тревожный, ригидный, рассудительный, пессимистичный, замкнутый, необщительный, тихий
ЭКСТРАВЕРТ	Лидер, веселый, беззаботный, покладистый, отзывчивый, разговорчивый, дружелюбный, общительный	Ранимый, беспокойный, агрессивный, возбудимый, непостоянный, импульсивный, оптимистичный, активный

Рис. 5. Суперчерты личности по Айзенку

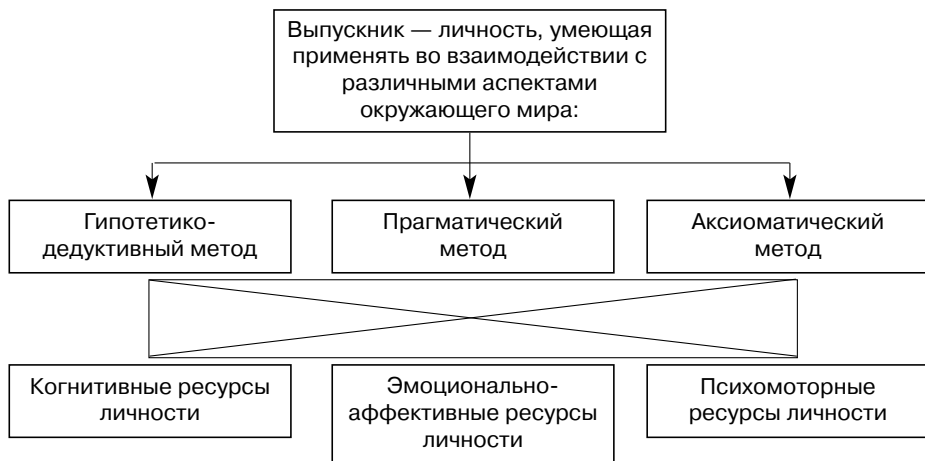


Рис. 6. Обобщённая модель выпускника

взаимодействиях гипотетико-дедуктивный, прагматический и аксиоматический методы познания. Процесс овладения этими методами базируется на индивидуальных когнитивных, эмоционально-аффективных и психомоторных

ресурсах личности, поэтому цель достигается путём построения индивидуальной образовательной траектории.

Представленная выше модель выпускника применима для описания целей образования на всех его ступенях, начи-

ная от начальной школы и заканчивая постдипломным образованием взрослых. Различия состоят в локальных целях, достигаемых на данном этапе образования. Эти цели можно разделить на фундаментальные и частные. Каждая фундаментальная цель раскрывается через систему частных целей. Разворачивая эту систему, можно получить системную структурную модель выпускника на данной ступени обучения.

В начальной школе ставятся следующие фундаментальные цели:

- усвоение индуктивного метода, входящего в состав гипотетико-дедуктивной схемы;
- формирование психомоторных ресурсов, связанных с усвоением второй сигнальной системы и овладением паттернами движений, необходимых на данной возрастной ступени;
- усвоение элементов прагматического метода, связанных с формированием индуктивного поведения. «Ошибки в человеческом поведении неизбежны. Люди и иные организмы индуктивно стараются использовать запас сведений, накопленных в их памяти, и наблюдения над происходящим в природе, чтобы поступки их были как можно реже ошибочными. Вот этот-то выбор действия в соответствии с содержанием памяти и наблюдаемыми фактами и называется индуктивным поведением»[36];
- развитие тех составляющих когнитивных ресурсов личности, на которые можно оказывать влияние в учебном процессе (сюда входит не только развитие интеллекта, но и формирование умений самостоятельно учиться).

Для основной школы фундаментальными целями становятся:

- формирование умений применять прагматический метод при освоении новых социальных ролей;

- формирование умений применять гипотетико-дедуктивный метод на базе предметного содержания, изучаемого в основной школе;

- формирование психомоторных ресурсов, связанных с овладением паттернами движений, необходимыми на данной возрастной ступени;

- развитие эмоционально-аффективных ресурсов, связанных с метакогнитивным контролем собственных психофизиологических состояний;

- развитие тех составляющих когнитивных ресурсов личности, на которые можно оказывать влияние в учебном процессе;

- формирование адекватной самооценки, позитивной «Я-концепции», достижение статуса моратория или эгоидентичности;

- осознание личных целей в профессиональной и идеологической (в смысле Эриксона) областях.

Фундаментальные цели профильной школы принципиально не отличаются от целей основной школы, так как учащиеся относятся к одной возрастной группе. Эти цели можно сформулировать следующим образом:

- формирование умений применять прагматический метод при освоении новых социальных ролей;

- формирование умений применять гипотетико-дедуктивный метод на базе предметного содержания, изучаемого в профильной школе;

- формирование умений применять аксиоматический метод на базе предметного содержания, изучаемого в профильной школе;

- формирование психомоторных ресурсов, связанных с овладением паттернами движений, необходимыми в выбранной профессиональной области;

- развитие эмоционально-аффективных ресурсов, связанных с метакогнитивным контролем собственных психофизиологических состояний;
- развитие эмоционально-аффективных ресурсов, связанных с метакогнитивным контролем аффективного состояния окружения;
- развитие когнитивных способностей, необходимых в выбранной профессиональной области;
- формирование адекватной самооценки, позитивной «Я-концепции», достижение статуса моратория или эгоидентичности;
- осознание личных целей в профессиональной и идеологической (в смысле Эриксона) областях.

Как уже было сказано выше, фундаментальные цели реализуются через подсистему частных целей. Рассмотрим этот процесс более подробно на примере гипотетико-дедуктивного метода.

Как обеспечить усвоение данного метода? Общее существует в каждом отдельном. Гипотетико-дедуктивная схема может быть реализована в любом частном исследовании, в котором используются частные методы познания. Каждому этапу разворачивания общей схемы соответствует определённый набор частных методов. На стадии накопления фактов решающую роль играют методы сбора информации об исследуемых объектах. Эти объекты делятся на три класса: природные объекты (материальные тела, включая человека и других животных как биологические объекты, физические, химические и биологические процессы и явления); тексты (здесь текст, следуя современной семиотике, понимается как всякий связный знаковый комплекс); человек как феномен духовного мира, наделённый сознанием,

волей, потребностями, чувствами и т. д. Поэтому и методы сбора информации также делятся на три группы. К первой относятся наблюдение и эксперимент, с помощью которых изучаются природные, социальные явления и человек. Ко второй — методы анализа различных текстов (письменных, устных, музыкальных, живописных, архитектурных и т. д.). К третьей — субъективные психологические приёмы вживания, вчувствования, перевоплощения.

Независимо от применяемых методов исследования в результате выделяются объекты, которые наделяются множеством признаков. С помощью операций отождествления и различения объекты сравниваются между собой по выделенным признакам, классифицируются, между объектами устанавливаются связи, которые также подлежат классификации. В случае необходимости признакам приписываются количественные значения, разрабатываются процедуры их измерения, связи приобретают вид количественных закономерностей. Результатом применения всех этих процедур является множество фактуальных суждений, в которых что-то утверждается об исследуемых объектах и их взаимосвязях.

На рисунке показаны некоторые из методов, применяемых на отдельных этапах реализации общей схемы.

При детализации модели и определении частных методов, которые должны быть усвоены учащимися, нужно учесть ещё одно условие, которое играет роль третьего системообразующего фактора, — планируемые результаты усвоения метода должны быть выражены на языке наблюдаемых действий учащихся.

Определим цель усвоения метода как формирование в сознании ученика

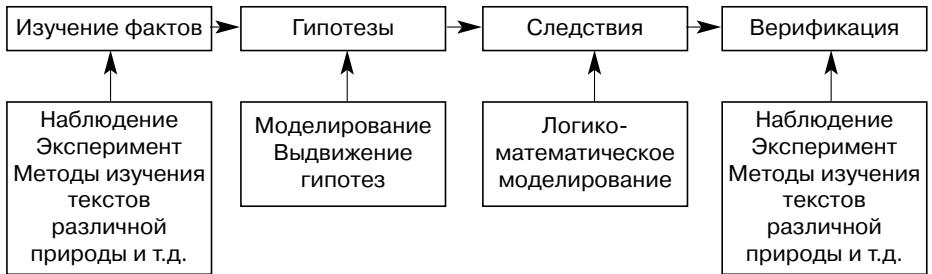


Рис. 7. Частные методы

когнитивной схемы применения метода, состоящей из:

- множества признаков объектов, к которым применим метод;
- условий применимости метода;
- алгоритма применения метода.

Тогда о достижении цели можно косвенно судить по наблюдаемым действиям учащихся, в которых находят своё отражение перечисленные компоненты когнитивной схемы. Например, для таких методов познания как наблюдение и эксперимент планируемые результаты обучения могут выглядеть следующим образом.

Целенаправленное наблюдение

Ученик умеет проводить наблюдение, если он самостоятельно осуществляет следующие действия[37]:

- формулирует цель наблюдения в вербальной форме;
- формулирует в вербальной форме гипотезу об ожидаемых изменениях, происходящих с наблюдаемым объектом;
- выбирает объект наблюдения или обнаруживает этот объект в соответствии с инструкцией;
- выбирает предмет наблюдения;

- выбирает контролируемые признаки, существенные с точки зрения цели и гипотезы наблюдения;
- выбирает контролируемые значения признаков, за которыми будет вестись наблюдение;
- выбирает способ фиксации результатов наблюдения;
- концентрирует внимание на признаках, выделенных для наблюдения;
- удерживает произвольное внимание на выделенных признаках в течение всего наблюдения;
- составляет план наблюдения;
- обнаруживает необходимость в применении специальных приборов для наблюдения;
- отбирает приборы в соответствии с целью и гипотезой наблюдения;
- применяет приборы в соответствии с правилами их эксплуатации и ТБ (см. группу предметных когнитивных схем для приборов);
- фиксирует в различных формах результаты наблюдения;
- осуществляет анализ данных наблюдения в соответствии с целью и гипотезой;
- обобщает результаты наблюдения;
- формулирует вывод в соответствии с целью и гипотезой;
- осуществляет метакогнитивный контроль процесса наблюдения.

Проведение эксперимента

Ученик умеет проводить эксперимент, если он самостоятельно осуществляет следующие действия:

- формулирует цель эксперимента в вербальной форме;
- выбирает эмпирические или теоретические положения, на основе которых можно построить адекватную модель эксперимента;
- формулирует гипотезу, на основе которой моделируется эксперимент;
- осуществляет логико-математическое моделирование эксперимента в соответствии с целью и гипотезой эксперимента;
- определяет условия, оказывающие существенное влияние на ход эксперимента;
- выбирает адекватные способы для контроля и целенаправленного изменения выделенных условий.
- выбирает адекватные способы измерения контролируемых параметров эксперимента;
- подбирает необходимое оборудование и материалы;
- конструирует дополнительное оборудование;
- подбирает адекватные измерительные приборы;
- собирает экспериментальную установку;
- планирует порядок проведения эксперимента в соответствии с логикой однофакторного экспериментирования;
- проводит эксперимент в соответствии с разработанным планом;
- применяет приборы в соответствии с правилами их эксплуатации и ТБ (см. группу предметных когнитивных схем для приборов);
- считывает показания приборов в соответствии с правилами;

- проводит обработку результатов эксперимента с учётом погрешностей измерения;

- анализирует данные опыта в соответствии с целью и гипотезой;
- формулирует выводы в соответствии с целью и гипотезой.

Очевидно, что в приведённом выше перечне присутствуют компоненты, которые и сами представляют собой более частные методы. Например, процесс измерения связан с применением приборов, а это действие имеет собственную структуру и его можно рассматривать как частный метод и поставить ему в соответствие частную когнитивную схему, формирование которой является частной образовательной целью. Судить о её достижении можно косвенно по планируемым результатам обучения данному частному методу. Например, для такого частного метода как использование амперметра планируемые результаты можно сформулировать так.

Использование амперметра

Ученик умеет использовать амперметр при проведении измерений, если он самостоятельно осуществляет следующие действия:

- осознаёт необходимость использования амперметра, проявляющуюся в запросе на данный прибор или в его самостоятельном поиске;
- осуществляет предварительное количественное моделирование процесса для оценки величины силы тока;
- осуществляет предварительное количественное моделирование процесса для оценки требуемой абсолютной и относительной погрешности измерения;
- выбирает тип прибора (амперметр постоянного или переменного тока, миллиамперметр, микроамперметр);

- включает амперметр в цепь последовательно, соблюдая полярность подключения;
- устанавливает предел измерения прибора в соответствии с предварительной оценкой (для многопредельных приборов);
- считывает показания прибора после затухания колебаний стрелки;
- считывает показания прибора, избегая паралактического смещения;
- записывает показания прибора в соответствии с правилами округления;
- вычисляет погрешность отсчёта измерения;
- вычисляет инструментальную погрешность измерения по классу точности прибора;
- вычисляет абсолютную и относительную погрешности измерения;
- записывает результат измерения с учётом погрешности;
- оценивает правдоподобие результата;
- применяет прибор в соответствии с правилами его эксплуатации и ТБ.

Таким образом, мы получаем уровневую шкалу целей, которую для гипотетико-дедуктивного метода можно представить в виде следующей схемы.

На верхнем уровне располагается область когнитивных ресурсов личности, одна часть которых задаётся генетически, а вторая — является результатом обучения, поэтому её можно рассматривать в качестве образовательной цели и задавать через планируемые результаты учебного процесса. Например, к когнитивным ресурсам можно отнести умения совершать формальные логические операции (сериация, сравнение, классификация, отождествление, различение и т. д.). Для операции «сравнение» планируемые результаты можно представить в виде следующей схемы.

Ученик умеет проводить сравнение, если он самостоятельно осуществляет следующие действия:

- выделяет существенные признаки объектов сравнения;
- определяет предмет сравнения, т. е. множество признаков по которым будет проводиться сравнение;
- осуществляет сериацию выделенных признаков путём сопоставления их значений;
- делает вывод либо о сходстве, либо о различии объектов сравнения по одному предмету, т. е. выполняет неполное одномерное сравнение;
- делает вывод либо о сходстве, либо о различии объектов сравнения по нескольким предметам, т. е. выполняет неполное многомерное сравнение;
- делает вывод и о сходстве, и о различии объектов сравнения по одному предмету, т. е. выполняет полное одномерное сравнение;
- делает вывод и о сходстве, и о различии объектов сравнения по нескольким предметам, т. е. выполняет полное многомерное сравнение.

Аналогичное представление планируемых результатов в виде наблюдаемых действий учащихся необходимо выполнить для всех формальных логических операций и других характеристик когнитивной сферы.

На втором уровне располагается цель усвоения гипотетико-дедуктивного метода.

Ученик умеет применять гипотетико-дедуктивный метод, если он самостоятельно осуществляет следующие действия:

- формулирует суждения об объектах окружающего мира, подлежащих изучению, на основе наблюдения, эксперимента, изучения тестов различной природы (устанавливает факты);

- анализирует факты и устанавливает отношения между ними;
- обнаруживает (на основе проведённого анализа) и формулирует проблемы, нуждающиеся в разрешении;
- выдвигает гипотезы, позволяющие объяснить факты;
- объясняет факты на основе выдвинутых гипотез с помощью логико-математического моделирования;
- отбрасывает гипотезы, не выдержавшие проверки на объяснение;
- отбирает систему гипотез, позволяющих объяснить всё множество известных фактов;
- выводит новые следствия из системы гипотез, пользуясь логико-математическим моделированием;

- отбирает следствия, которые могут быть проверены путём дополнительного изучения объектов;
- разрабатывает способы и средства проверки следствий;
- осуществляет проверку следствий;
- делает вывод о подтверждении или опровержении гипотез.

В процессе применения гипотетико-дедуктивного метода ученик применяет различные более частные методы. Их, в свою очередь, можно разделить на группы по степени общности. Методы, применяемые во всех или в большинстве образовательных областей, лежат в основе выделения третьего уровня целеполагания. Целью их усвоения является формирование метапредметных

Фундаментальные интеллектуальные ресурсы

Когнитивная схема гипотетико-дедуктивного метода познания

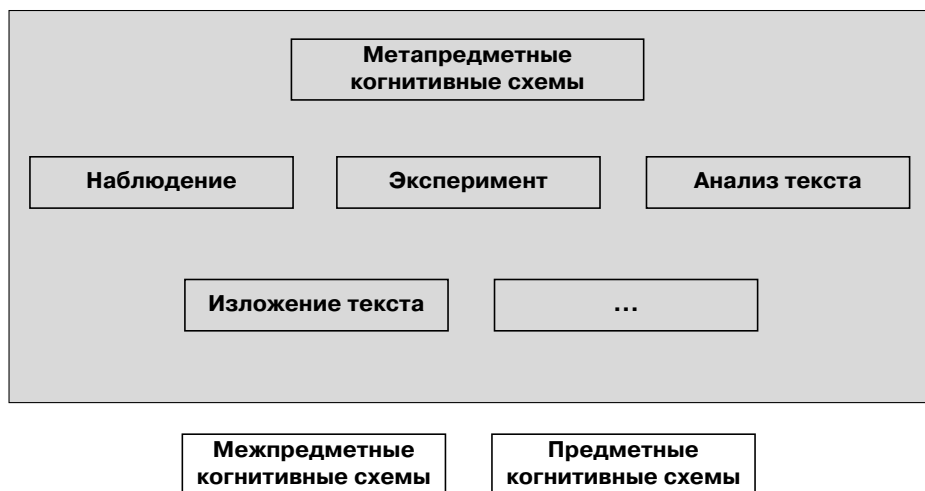


Рис. 8. Уровневая шкала целей для гипотетико-дедуктивного метода

когнитивных схем. К ним относятся наблюдение, эксперимент, изучение текстов различной природы, логическое моделирование, для некоторых из которых выше уже были приведены схемы их перевода в планируемые результаты обучения.

Четвёртый уровень целеполагания образуют методы меньшей общности, применяемые либо в содержательно близких образовательных областях (например, Природа и Техника), либо в нескольких дисциплинах, принадлежащих одной образовательной области. Им соответствуют межпредметные когнитивные схемы. К ним относятся, например, математическое моделирование, способы изучения и анализа исторических документов.

Наконец, на пятом уровне располагаются частные методы, применяемые в отдельной дисциплине или даже только в некоторых её разделах. В качестве цели этим методам соответствуют предметные когнитивные схемы.

В процессе конкретизации описанной выше модели необходимо определить метапредметное и предметное содержание, на котором будет происходить обучение гипотетико-дедуктивному методу. Это позволит уточнить множество частных методов, позволяющих сделать данный метод предметом усвоения, и описать цель его усвоения в виде планируемых результатов обучения.

При проектировании учебного процесса необходимо учесть, что и сам гипотетико-дедуктивный метод, и частные методы познания могут быть усвоены учащимися на трёх уровнях: применение метода в ситуации первичного усвоения (репродуктивная деятельность); применение в изменённой ситуации (реконструктивная деятельность); применение в новой ситуации (вариативная деятель-

ность). Можно ввести и четвёртый уровень создания нового метода, соответствующий продуктивной деятельности, но вопрос его введения в систему целеполагания в школе является дискуссионным.

Аналогичным образом нужно представить в виде системы частных методов и прагматический метод. В нём можно выделить две группы методов, образующих не соподчинённые, а однопорядковые структуры:

- методы регуляции поведения на основе когнитивной составляющей ценностей (ценности как знания);
 - методы регуляции поведения на основе эмоциональной составляющей ценностей (ценности как аффект).
- Применение первой группы методов основано на гипотетико-дедуктивной схеме, поэтому структура этой группы близка к описанной выше пятиуровневой схеме.

Выделение методов второй группы и их структуризация нуждаются в дополнительном исследовании. Сюда, очевидно, относятся герменевтические методы вживания, перевоплощения, вчувствования и т. д., однако они явно не исчерпывают всё множество способов взаимодействия гуманитарных систем. Можно попробовать решить данную проблему на основе таксономии Блума в эмоционально-аффективной области. Он выделил в данной области пять категорий целей и указал для каждой из них наблюдаемые аспекты поведения учащихся. Эти сведения приведены в таблице 5[38].

К сожалению, при таком подходе нельзя разделить аффективные и когнитивные компоненты ценностей, что с точки зрения используемой нами методологии проектировании модели выпускника является принципиальным вопросом.

Таблица 5

Фрагмент таксономии аффективных целей

Основные категории	Примеры обобщённых типов учебных целей
<p>1. Восприятие Эта категория обозначает готовность и способность ученика воспринимать те или иные явления, поступающие из окружающего мира стимулы. С позиции учителя путь к достижению таких целей состоит в том, чтобы привлечь, удержать и направить внимание ученика</p> <p>Субкатегории: 1.1. Осознание. 1.2. Готовность или желание воспринимать. 1.3. Избирательное (произвольное) внимание образует диапазон восхождения от пассивной позиции ученика до более активного отношения к содержанию обучения</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проявляет осознание важности учения; • внимательно слушает высказывания окружающих в классе, в беседе и т. д., проявляет осознание эстетических факторов в одежде, интерьере, архитектуре, живописи; • проявляет восприимчивость к проблемам и потребностям других людей, к проблемам общественной жизни
<p>2. Реагирование (отклик) Эта категория обозначает активные проявления, исходящие от самого ученика. На данном уровне он не просто воспринимает, но и откликается на то или иное явление или внешний стимул, проявляет интерес к предмету, явлению или деятельности.</p> <p>Субкатегории: 2.1. Подчинённый отклик. 2.2. Добровольный отклик. 2.3. Удовлетворение от реагирования</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • выполняет заданную учителем домашнюю работу; • подчиняется внутришкольному распорядку и правилам поведения, • участвует в обсуждении вопросов в классе, • самостоятельно знакомится с освещением общественно-политических и международных проблем, • добровольно вызывается выполнять задание, • проявляет интерес к учебному предмету
<p>3. Усвоение ценностной ориентации В эту категорию входят различные уровни усвоения ценностных ориентаций (т. е. отношения к тем или иным объектам, явлениям или видам деятельности):</p> <p>3.1. Принятие ценностной ориентации (в обиходе это соответствует понятию «мнение»).</p> <p>3.2. Предпочтение ценностной ориентации.</p> <p>3.3. Приверженность, убежденность</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проявляет устойчивое желание, например, овладеть навыками грамотной устной и письменной речи, • целенаправленно изучает различные точки зрения с тем, чтобы вынести собственное суждение, • проявляет убежденность, отстаивая тот или иной идеал

Основные категории	Примеры обобщённых типов учебных целей
<p>4. Организация ценностных ориентаций Эта категория охватывает осмысление и соединение различных ценностных ориентаций, разрешение возможных противоречий между ними и формирование системы ценностей на основе наиболее значимых и устойчивых. Сюда входят две субкатегории: 4.1. Концептуализация ценностной ориентации, т. е. осмысление своего отношения. 4.2. Организация системы ценностей</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • стремится определить основные черты своего любимого произведения искусства, • принимает на себя ответственность за своё поведение, • понимает свои возможности и ограничения, • строит жизненные планы в соответствии с осознанными им самим собственными способностями, интересами и убеждениями
<p>5. Распространение ценностной ориентации или их комплекса на деятельность Эта категория обозначает такой уровень усвоения ценностей, на котором они устойчиво определяют поведение индивида, входят в привычный образ действий или жизненный стиль. Обобщённый характер ценностных ориентаций и их соединение в целостное мировоззрение отражены в субкатегориях: 5.1. Обобщённая установка, 5.2. Полная интернализация (усвоение) или распространение ценностных ориентаций на деятельность</p>	<p>Ученик:</p> <ul style="list-style-type: none"> • устойчиво проявляет самостоятельность в учебной работе, • проявляет стремление к сотрудничеству в групповой деятельности, • проявляет готовность пересматривать свои суждения и менять образ действий при наличии убедительных аргументов, • постоянно проявляет навыки гигиены и здорового образа жизни, • формулирует устойчивое и последовательное жизненное кредо

Нетрудно видеть, что некоторые из примеров обобщённых типов учебных целей, приведённых в правом столбце таблицы, могут быть выражены через наблюдаемые действия учащихся. Мы полагаем, что задача представления диагностических целей в аффективной области может быть решена, однако она представляет собой сложную научную проблему.

В качестве временной меры для диагностики достижения целей в аффективной области можно воспользоваться экспертной оценкой тех наблюдаемых аспектов поведения ученика, которые пока не могут быть однозначно интерпретированы. Для проведения

экспертной оценки необходимо создать шкалу для оценки степени выраженности наблюдаемого поведения учащегося по каждой из субкатегорий, выделенных в таксономии Д. Кратволя. Эта шкала может иметь следующий вид:

1. Поведение не наблюдается никогда даже при получении прямого указания учителя.

2. Поведение наблюдается очень редко и только после получения прямого указания учителя.

3. Поведение наблюдается почти постоянно, но только после получения прямого указания учителя.

4. Поведение наблюдается постоянно, но только после получения прямого указания учителя.

5. Поведение имеет самопроизвольный характер, но наблюдается очень редко.

6. Поведение имеет самопроизвольный характер и наблюдается почти постоянно за редкими исключениями.

7. Поведение имеет самопроизвольный характер и наблюдается постоянно.

Каждый из экспертов, пользуясь данной шкалой, оценивает степень выраженности различных видов поведения, свидетельствующих о достижении каждым учеником определённого уровня аффективного развития. Дальнейшая процедура состоит в математической обработке полученных данных, в результате чего ученики ранжируются по степени выраженности каждого из выделенных видов поведения.

Литература

1. Излагается по книге: *Кларин М.В.* Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. С. 50.

2. Там же. С. 52.

3. *Талызина Н.Ф.* Теоретические основы программированного обучения. М., 1969. С. 21.

4. *Кларин М.В.* Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. С. 56.

5. <http://school132.perm.ru>

6. <http://mongokhto.narod.ru/vospit.htm>

7. <http://www.apatity.fio.ru/projects/pr1326/cotpvdnichectyo.htm>

8. <http://aleschool.narod.ru/hsrh/Sait/model.htm>

9. <http://www.school134.oz.kz/show.php?section=9&id=0>

10. *Кларин М.В.* Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. С. 40.

11. Там же. С. 43-44.

12. *Шишов С.Е., Кальней В.А.* Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 137.

13. *Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н.* Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. 2-е изд., испр., доп. М.: Педагогическое общество России, 2001.

14. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании. СПб.: Образование-Культура, 1998. С. 226.

15. *Чошанов М.А.* Обзор таксономий учебных целей в педагогике США // Педагогика. 2000. № 4. С. 87.

16. *Madaus G.F. Woods E.N., Nuttal R.L.* A Causal Model Analysis of Bloom's Taxonomy, American Educational Research Journal. 1973. №10.

17. *Gerlach V., Sullivan A.* Constructing Statements of Outcomes. Inglewood, CA: Southwest Regional Laboratory for Educational Research and Development, 1967.

18. *Толлингерова Д., Голоушова Д., Канторкова Г.* Психология проектирования умственного развития детей. М.; Прага: Роспедагенство, 1994.

19. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании. СПб.: Образование-Культура, 1998. С. 224.

20. Там же, с. 225.

21. Проблемы конструирования содержания учебно-методического комплекта по физике. Педагогический ВУЗ, общеобразовательные учреждения. М.: МПУ, 1997, С. 52-59.

22. *Иржавский В.Н., Арапов А.В.* Об уровневой структуре образовательного

- стандарта // Контроль и образовательный стандарт по физике (средняя школа и педагогический ВУЗ) / Сборник научно-практической конференции. М.: МПУ, 1994, С. 30-33.
23. *Иржавский В.Н., Арапов А.В.* Там же. С. 30–31.
24. Там же. С. 31–32.
25. Там же. С. 33.
26. *Майоров А.Н.* Мониторинг в образовании. СПб.: Образование-Культура, 1998. С. 226.
27. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим.): Пер. с англ. Н.М. Никольской / Под ред. Ю.С. Расказова. М.: Лабиринт, 1999. С. 5.
28. *Канке В.А.* Основные философские направления и концепции науки. Итоги XX столетия. Логос, 2000. С. 242.
29. *Рузавин Г.И.* Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. С. 205.
30. *Вригт фон Г.Х.* Логико-философские исследования. М.: Прогресс, 1986. С. 64.
31. *Рузавин Г.И.* Проблема понимания и герменевтика // Герменевтика: история и современность (Критические очерки). М.: Мысль, 1985. С. 209.
32. См., например, дискуссию между Г. Айзенком и Л. Кэминим в работе: Айзенк Г., Кэмин Л. Природа интеллекта — битва за разум. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002.
33. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. СПб.: Питер, 2001. С. 317.
34. Там же, с. 317.
35. Там же. С. 319.
36. *Нейман Ю.* Вводный курс теории вероятности и математической статистики. М., 1968. С. 12.
37. Возможно, что следует говорить об уровнях формирования данной когнитивной схемы (вероятно, это верно и по отношению к другим когнитивным схемам).
38. Таблица воспроизводится по следующей работе: Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. С. 45.

Презумпция культуры в антропных технологиях вузовского образования

Проблемно-ориентированный
дискурс предметной области

С.В. Дмитриев

Парадигмальный сдвиг в системе вузовского образования ставит её перед лицом новых теоретико-методологических проблем, наиболее важные из которых центрируются вокруг, может быть, самой главной сегодня проблемы — как осуществить саморазвитие человека, обретение им, говоря словами А.С. Пушкина, способности к «самостоянию». На наш взгляд, обновление и углубление предметного содержания и технологии вузовского образования связаны, прежде всего, с наиболее полной реализацией его культурообразующей и гуманизирующей функций.

Известно, что в образовательной стратегии сегодня доминируют предметно-ориентированный и личностно-ориентированный подходы, направленные на развитие личности студента средствами учебного предмета. В данной статье обсуждается антропно-деятельностный (социокультурный, гуманитарный) подход, базирующийся на принципе примата культуры в обучении.

Мы исходим из того, что деятельность человека — всегда сознательна и социокультурна (осуществляется в обществе); сознание личности — деятельностно и intersubjectively (возникает и существует в сообществе); личность выступает как носитель культуросообразной деятельностной позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности.

Можно сказать, что не существует истины вне культуры и истории, не существует научного факта без его интерпретации. Педагогическая концепция, основанная на таком подходе, образует *единство сознания и деятельности студента в социокультурном образовательном процессе*. Можно полагать, что граница между указанными выше подходами в технологии вузовского образования может проводиться по-разному — в зависимости от методологических установок (мировоззренческих позиций) преподавателя. Здесь имеется в виду не жёсткая демаркация границы, а профессионально-педагогическая квалификация того, что находится по ту или иную её сторону. На наш взгляд, это не альтернативные, а комплементарные (дополняющие друг друга) технологии обучения. Таким образом, речь идёт не о смене «образовательных антитез», а о совмещении эквипотенциальных (равноценных) оппозиций в условиях модернизации образования. Развиваемая нами концепция представлена в статье в виде следующей тезисной парадигмы.

1. Культура как универсальный механизм самодвижения личности

Если максимально широко использовать термин *культура*, то любые проявления жизнедеятельности человека можно отнести к сфере культуры. Культу-

ра представляет собой опыт творческой деятельности людей, взятый в его всеобщих — исторически развитых и исторически развивающихся — формах. Концепт культуры содержит в качестве важнейшего компонента представление о человеческой деятельности, отражённой в мыслях, словах, чувствах, креативно-двигательных действиях, звуках, красках, психических механизмах духовно-деятельностного сознания личности.

Культура в «тезаурусном» понимании (культура как сокровищница) — это своего рода совокупный потенциал и продукт деятельности людей, «семантико-деятельностный универсум». Феномены культуры представлены в семантических пространствах языка, мышления, деятельности, личности, со-существующих друг в друге. Внутренний предметный мир человека (здесь на передний план выходят диалогическое и герменевтическое сознание субъекта) формируется не иначе как в «социокультурной упаковке». Это своего рода духовно-деятельностные корни, которые питают и возвращают личность деятеля, обеспечивают его методами и способами социокультурных действий.

Известно, что культура (как «духовный универсум» и как рукотворная часть предметной среды) не есть отдельная сфера общества (наряду с наукой, образованием, искусством), а представляет собой сквозную систему, пронизывающую весь социум, всю совокупность человеческих отношений и методов деятельности. В свою очередь, социокультурные образования личности (культура духа, культура мышления, культура деятельности, культура тела) пронизывают всю сферу индивидуального сознания человека.

Возникающий из субъект-объектных взаимодействий новый мир — предмет-

ный мир культуры — нельзя назвать ни материальным, ни идеальным, ни объективным, ни субъективным. Он представляет собой «третью реальность» — «сплав» материального и идеального, объективного и субъективного, «единство сознания и бытия», образующего новую — социокультурную — сущность, которой нет ни в материи, ни в сознании, ни в объекте, ни в субъекте, отдельно взятых. Здесь осуществляются непрерывные переходы из «материальной сферы» в «идеальную» и наоборот. Так, при восприятии живописи «действуют» не холст и краски, а сам социокультурный субъект, способный *воображать* и *преобразовать*, т.е. *создавать* из «цветовых пятен, мазков краской» *значимый* для него художественный образ. В этом заключается не отражательная (репрезентативная), а конструктивистская природа человеческого восприятия, важная роль индивидуальных семантических конструктов в познании и понимании мира, языковая и социокультурная опосредованность ментальных процессов в построении образа мира. Человек строит определённым образом объекты мира, *выстраивает, структурирует* себя и собственные переживания посредством различных языков (по-разному расчленяющих реальность), социальных конвенций, культурных систем и ценностных измерений.

Человеческая культура возникает, как известно, в социуме. Её *продуценты* — общая «языковая среда», механизмы интерсубъективности, общественно выработанные способы деятельности. *Продукты культуры* в значительной степени определяются личностью (интенцией личности) и её деятельностью (интенцией деятельности). Личность тоже формируется в социуме. Вместе с тем творческая личность-индивидуальность раз-

живается, осознавая свою обособленность от коллектива. Произведения культуры всегда *личностны* (осуществляются по мере субъекта), *лицетворящи* («сотворяют» человека по мере объекта деятельности), *полипредметны* (включены в разные «орбиты» человеческой деятельности, в том числе оценочной). Произведения личности всегда *самобытны* (выражают мир человека) и *транскультурны* (строят мир для человечества). Мы используем здесь термин «мутуальное» (от англ. и фр. *mutual* — совместный, взаимный), построение мира культуры, культурно сконструированной реальности. Это диалог разных смыслов человеческого бытия, мышления и деятельности (В.С. Библер).

2. Культ обезличенности — личность без культуры

Очевидно, что модернизация современного вузовского образования должна по возможности смягчить противоречия технической цивилизации, связанные с односторонним развитием науки о природе в ущерб наукам о человеке; с гипертрофированным рационализмом предметно-дисциплинарных знаний в ущерб духовно-нравственному развитию личности. В настоящее время пока ещё в значительной мере существует тенденция технократического направления системы вузовского образования, которая заключается в том, что феномены человеческого целеустремленного духа нередко редуцируются до разума, разум — до рассудка, рассудок — до интеллекта, а последний — до искусственного интеллекта. Если реальность природы (*natura naturata* — природа сотворенная) «преддана» нам, то реальность искусственного мира (*natura naturans* — природа творящая, по Спинозе)

является произведённой, сконструированной реальностью.

Технология искусственного мира, «деперсонализированного радио» налагается на «живую природу» и человеческое бытие в целом. При этом из системы образования выпадают целые семантические пласты, связанные с рефлексивным отношением человека к тому, что он полагает, делает и осмысливает, в частности — ментально-чувственные эвристики, экстралогические феномены психики, вербально-двигательные коннотации (сопрягающие в единое целое семантику восприятия, мысли и действия). Деперсонализация образовательных технологий (версия внеличностного источника творчества) может быть характерной и для методов творчества в искусстве, когда художник (например, Микеланджело, Моцарт, Байрон) отрекается от авторства (творит Бог, «внутренний голос», «активность бессознательного»). Даже в термине *cogito* Р. Декарта — «**Я МЫСЛЮ**» — подчёркивается «**МЫСЛЮ**», но не «**Я**».

Отметим, что *культ обезличенности* «лица, принимающего решение», «технизация духа», безэмоциональность отношений превращают человека, по сути дела, в «живой придаток машины», формируют *личность без культуры*. При этом духовно-ценностные смыслы человека-деятели подменяются «коммуникационными смыслами», смыслотворчество личности — технологией «рационального программирования», семантические модусы механизмов понимания и интерпретации понятого — «методами объяснения учебного материала». До настоящего времени традиционные обучающие технологии больше ориентированы на *алгоритмическое воздействие* на студента с помощью обучающих средств, чем на *взаимодействие* с ним в социо-

культурном образовательном пространстве.

Известно, однако, что личность производна от культуры и социума («совокупность общественных отношений»), но и культура производна от личности — человек воплощается в социуме как событие культуры. Личность *лицетворит* (творит и «отворяет», растворяет) себя в социуме, «транскрибируется» в социокультурном пространстве («перелагает» на язык произведений культуры»), созидаёт свою «персоносферу». *«Я созидаю — меня ещё нет»* — заглавие одного из стихотворений Вячеслава Иванова (ср. лат. «Fio, ergo non sum» — «Становлюсь, следовательно, не есмь»). Здесь речь идёт об углублении процессов духовно-деятельностного развития («постоянного зановорождения», по М.К. Мамардашвили) и самоотражения человека в социокультурном пространстве.

3. Социокультурное образовательное пространство

Известно, что социокультурное образовательное пространство принадлежит не столько к физической реальности (естественно-искусственным объектам обучающей среды), сколько к внутреннему предметному миру человека с его интеллектуальным, телесным и духовным содержанием. Проектирование образовательного пространства относится в полной мере не только к созданию эргономического дизайна «обучающей среды», но и к личностно ориентированному проектированию субъективной реальности. Если предметно-информационная обучающая среда принадлежит к физической реальности, то «социокультурный универсум» и предметный внутренних мир личности — к психической реальности. Следовательно, важная за-

дача вузовского образования — гуманизация сферы сознания и самосознания студента — его ценностей, смысловых образований, позиционно-рефлексивных систем личности. Только деятельность в широком смысле слова способна возродить культуру — те духовные ценности, эффективные технологии и программные продукты (материальные и идеальные), которые так необходимы в современном обществе.

Таким образом, возникает необходимость выхода за пределы утилитарного, прагматического понимания узкопрофессионального обучения в сферу **антропных** (центрированных на развитии личности) образовательных технологий, рефлексивной культуры личности как совокупности способностей, способов и стратегий, обеспечивающих осознание содержания личностного опыта и механизмов деятельности путем их переосмысливания и выдвижения инноваций (О.В. Долженко, В.И. Слободчиков, М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев, А.М. Кушнир).

Антропно-деятельностный подход в вузовском образовании основывается на двух постулатах: *личностном направлении* в развитии психики (личность развивается в психике, по С.Л. Рубинштейну); *деятельностном направлении* в развитии психики (личность развивается в деятельности, по А.Н. Леонтьеву).

Л.С. Выготский, являясь основателем личностно-деятельностного подхода, в своих исследованиях обосновал опосредствованный характер деятельности детерминации психики «психологическими орудиями». В роли этих орудий выступают знаковые, коммуникационные, образовательные системы, имеющие определённые выработанные в истории культуры значения и смыслы деятельности. Подчеркнём, что «психологические орудия» (знаки-медиаторы)

выработаны человечеством искусственно, представляют собой важнейшие элементы культуры. С нашей точки зрения, это методы проектирования социокультурного пространства и средства развития личности как субъекта деятельности, субъекта общения, субъекта рефлексивного отношения к миру.

Для получения *трансферентных*, полноценно «передаваемых знаний», необходимо разрабатывать *методы триангуляции* (термин Дж. Кэмбелла), связанные с перекрёстной интерпретацией тех или иных текстов, анализом различных источников получения данных, использованием независимых экспертов, консультантов или аудиторов. Современный этап развития личностно-деятельностного направления в сфере вузовского образования позволяет наметить конкретные пути повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности за счёт внедрения в учебный процесс антропно-рефлексивных обучающих технологий.

4. Антропно-деятельностные образовательные технологии

Разрабатываемый нами методолого-деятельностный подход предполагает включение в образовательную среду (которая неизбежно является «человеческим миром») самого субъекта познания и преобразования с присущей ему ценностной системой, структурой мыслительной деятельности и телесно-двигательного интеллекта, поскольку наши представления об объективной реальности задаются и определяются не столько материалом природы и мира, сколько средствами нашего мышления, деятельностно организованного сознания и духовно-практической деятельности (когнитивными способностями, субъек-

етной психофизикой, фильтрами восприятия, ментальным программированием). Во главу угла ставится *рефлексивно-мыслительная культура* студента. Само личностное знание есть рефлексивно-коммуникационная структура.

Мы исходим из того, что реализация данного подхода в образовании, обеспечивая раскрытие деятельности природы и структуры знаний, ориентирует студентов на развёртывание рефлексии, позволяет сформировать у них способности к проектированию своей учебно-познавательной деятельности.

Известно, что внутренний мир человека не столько «познаётся» посредством рефлексии, сколько проектируется, творится ею в соответствии с *принципом деятельностно организованного бытия* (совместного бытия) человека с социумом. Важными факторами здесь являются *проектная методология* и *антропные образовательные технологии* (парадигма being-action-result-reflexia — бытие-действие-результат-рефлексия). В соответствии с указанным принципом акцент ставится не на «агента воздействия», а на создание пространства совместного бытия, в условиях которого студент осознаёт и перестраивает себя в своих отношениях с миром и осваивает продуктивные способы взаимодействия (взаимо-*со*-действия) с людьми и социокультурными системами (наукой, технологией, образованием, искусством). С помощью механизмов рефлексии «себя в мире» и «мира в себе» человек не только измеряет (квантифицирует) и оценивает всё им создаваемое, но и обнаруживает и сохраняет себя в качестве *субъекта социокультурной репрезентации*.

Культуру личности студента можно представить в виде системы, состоящей из следующих компонентов: *культуры*

взаимопознания (самопрезентации, эмпатии, социальной рецепции); **культуры взаимопонимания** (межличностной рефлексии); **культуры взаимодействия** (организации продуктивной совместной деятельности и межличностного общения); **культуры рефлексивного анализа-синтеза** — способностей к экспликации, выявлению, «распознаванию» тех или иных явлений, признаков, факторов, что весьма важно для продуктивного предметно-дисциплинарного обучения.

Следовательно, в образовательном пространстве общества должны сопрягаться *принципы проектосообразности культуры личности* (проектная культура мышления и духовно-деятельностного сознания) и *культурсообразности проектирования мира* (антропные технологии проектирования рациональных и продуктивных действий человека). Эти принципы интегрируют структуры (мета-программы) сознания и самосознания личности: *познавательный аспект* (механизмы аналитического и творческого мышления), *деятельностный аспект* (саморегуляцию духовных, репрезентативных и операционных систем) и *эмоционально-ценностный аспект* (смыслоорганизацию общения человека с самим собою и другими людьми). Здесь весьма важны методы «*экологии духа*» — возрождение духовных ценностей через систему образования, «*экологии тела*» — забота о естественной (эпигенетической) природе и здоровье человека и «*экологии образовательных технологий*», где главное — развитие личности. Универсальные мета-программы (определяющие принципы сортировки индивидом собственного духовно-творческого опыта, ориентирования в нём и организации его) определяют собой отдельные аспекты поведения человека — «стремиться», «действовать», «знать», «относиться», «быть».

5. Методы инцентивного освоения предметно-орудийного арсенала деятельности

Известно, что вузовские дисциплины являются моделями научного знания, а точнее, **научного способа действия** по отношению к действительности. Познание действительности через действие (learning through doing) — сильнейший эвристический метод обучения. Для повышения образовательного компонента вузовского обучения необходим переход от традиционного «вышколивания» в формате training (тренаж) к формату learning to know (учиться знать) и learning to do (учиться делать). Только через решение личностно-значимых задач **предметно-дисциплинарные знания превращаются в метод**, происходит объединение познавательной, оценочной и конструктивной функций обучения. Антропные технологии основаны на том, что в вузе не студента учат, а студент обучается (под руководством преподавателя). При этом осуществляется переход от технологии learning — «*хотьбы шаг в шаг вслед за педагогом*» (основанной на использовании традиционных методов показа, рассказа, объяснения) к построению собственных познавательно-преобразовательных действий (методы «продуктивного учения в действии» на основе механизмов рефлексивного диалога, интерпретации, смысловой организации знаний). Здесь доминируют методы *инцентивного учения* (от англ. inception — побуждающего к самообучению) — распрос преподавателя, «интерпретация понятого», интенция на творчество, инженерия знаний. Не «дать знания», «выучить», «закрепить» — это *режим функционирования*. Необходимы проектные технологии, связанные с «освоением» (действие становится «своим»), «осмыс-

ливанием» (действию придаётся тот или иной смысл), «расширенным воспроизводством» — это *режим развития* личности. Необходимо *выявлять и совершенствовать двигательные способности* человека, а не «формировать», не «лепить», как продолжают ещё утверждать авторы некоторых педагогических инноваций.

Студент формулирует (конструирует) для себя так называемые *семантические пресуппозиции* — те «взаимоналагаемые модели знаний» (но не модели действительности), без которых «фактологический» учебный материал данной предметно-дисциплинарной области лишён смысла. Пресуппозиция знаний — не просто «средство выражения мыслей», а, скорее, способ их существования, функционирования, развития. Тем самым расширяются механизмы личностной ориентации студентов в социокультурном образовательном пространстве, в смыслах учебно-познавательной деятельности, в технологических методах и способах познания и преобразования действительности. По сути дела, студент *овладевает орудиями* (в том числе мыслительными), которые соответствуют логике совокупного, «гибридного интеллекта» общества. Принципиальное отличие орудийной деятельности заключается в том, что предметно-организованные действия с орудием должны быть подчинены объективной логике, «скрытой» в данном орудии (предполагающей сотворчество пользователя). В противном случае с ним не может быть осуществлена та социокультурная, общественная функция, которая в нём заложена. При этом рефлексивное мышление должно быть направлено как на функциональные свойства применяемых орудий, так и на методы (способы) предметно-организованных действий, осуществляемых с данным орудием, а

также на результаты собственных орудийных (в том числе перцептивных, мыслительных, практических) действий, отвечающих *ideal-self* студентов. Именно *овладение «предметно-орудийным арсеналом»* (а не объектами с помощью тех или иных действий) *представляет собой подлинное обогащение личности студента*, его «социокультурного универсума».

Предметно-дисциплинарные знания не «заданы для трансляции» в вузовских программах — они представляют собой процесс и результат конструирования и смысловой организации познавательно-преобразовательных действий человека. Известно, что знание «извлекается» студентом не из учебников или вузовских «ЗУН-стандартов» (общественно канонизированных и эталонизированных знаний, умений, навыков), а из его учебно-познавательной и технологической деятельности в пространстве развивающего общения. Продуктивное «образовательное действие» (смыслотворческое, креативное) необходимо понимать как *обнаружение, воссоздание или построение объектно-предметной действительности*. При этом студент ориентирован не на единственный образец (эталон, стандарт), а сталкивается с «удержанием» в сфере сознания множества личностно-смысловых позиций и дискурсов.

Если традиционные системы вузовского образования «*дают знания*» (точнее — задают, но не дают), то личностно-развивающие системы «*вводят*» в круг проблем, формируют проблемно-деятельностное мышление и позиционно-личностное отношение к предмету познания. Здесь позиция понимается скорее как способ видения или действия, а не чётко сформулированные правила-требования. Следует иметь в

виду, что проблемная область, проблемные методы есть типично человеческий, «социокультурный продукт» (в природе самой по себе проблем не бывает). Поэтому одна из важнейших задач обучения — глубинная проблематизация рефлексивно-деятельностного сознания студентов, определяющая «топологию пути к смыслу» (М.К. Мамардашвили). Постигание данной топологии становится «точкой отсчёта» как для построения деятельности, так и построения личности.

Таким образом, непосредственной движущей силой развития студента является именно его познавательно-преобразовательная деятельность, а «новообразования личности» (системы знаний, умений, способностей, ценностей) представляют собой продукты и результаты его «личностного роста». Преодоление традиционного «предметно-знаниевого» подхода не означает принижения Theory of Knowledge (теории знаний), но изменяет её место и функциональное назначение в образовательных технологиях: из основной цели вузовского образования **знания становятся средством развития личности студента**. Иными словами, потребностью и, соответственно, задачей, стоящей перед студентами, становится не столько освоение предметно-дисциплинарных знаний, сколько методов формирования тех или иных знаний и способов управления собственным развитием. Очевидно, что содержание, механизмы, структуры сознания возникают, существуют и реализуются не в собственно познавательной (когнитивной) сфере, а в самой деятельности (познавательной, оценочной, преобразовательной). *Здесь технология обучающей деятельности конструируется в соответствии с деятельностно-организованной структурой знаний и креа-*

тивно-деятельностной доминантой культуры. Строго говоря, социализация личности представляет собой не «интериоризацию культуры общества» (как это принято считать в традиционных образовательных технологиях), а накопление опыта культуросозидающей деятельности. Культура выступает для студента не как совокупность эталонизированных конструктов социально-готового опыта — она служит лишь «приглашением к развитию» (О.Э. Мандельштам) творческого потенциала личности.

Существуют различные взгляды на «технологию развития» человека. Изложим здесь нетрадиционную точку зрения. Известно, что принцип реализуется в методе обучения, метод — в том или ином способе действия. Способ действия как определённый алгоритм (программа) двигательного воспроизведения системы тех или иных движений и перцептивно-моторных регуляций должен воплотиться в психических способностях (процессах и механизмах). Принцип как научный закон, взятый в методологической функции, формулируется в технологических установках, требованиях к программному результату и средствам его достижения. Метод как технологический регулятив *выбирается* — необходим поиск методов, исходя из специфики решаемой задачи. Способ как технический регулятив *формируется* при освоении и совершенствовании конкретной операционной системы движений. А психомоторные и психосемантические способности (прежде всего *реактивность* и *координированность* механизмов управления движениями, *смысловая организованность* действия) *развиваются* и совершенствуются в процессе выработки знаний, навыков и умений. Это единство происхождения (genos) и раз-

вития (genes) деятельностных (управленческих) способностей.

Отметим, что **двигательный навык** не есть действие, как нередко утверждают психологи и педагоги, это — психический механизм, обеспечивающий способность (функциональную возможность) автоматизированного управления конкретной системой операций. В обучении одновременно развиваются *психосемантические способности* (связанные с рефлексией), лежащие в основе **двигательных умений**. Здесь действие «конструируется» прежде всего в сфере деятельностного сознания («совершается в голове»), а не только в операционной системе движений. Возникает качественно новое свойство «психосемантического интеллекта» — **обучаемость** человека (в отличие от биологической научаемости). Умение включает в себя и способность логически рассуждать, конструировать представления о реальности, оценивать происходящее, обобщать опыт.

Эта технология представляет собой социокультурную направленность развивающего обучения на воспроизведение в деятельности человека индивидуальных способов действия, вырабатываемых другими людьми (педагогами, тренерами, методистами). Подчеркнём, что умения и навыки (как программно-операторные способности человека) представляют собой не разные стадии процесса обучения, а разные стороны формирования и совершенствования механизмов управления двигательными действиями, которые **осуществляются одновременно**. При этом *навыки входят в состав умения* (умение иерархически стоит выше навыка). Двигательные умения и навыки, как известно, не «осваивают», не «разучивают» (осваивать или разучивать можно что-либо «внеш-

не заданное» — информацию, технику, технологию). Психические механизмы, обеспечивающие способность осуществлять двигательные действия, *формируют, вырабатывают, развивают, совершенствуют*.

Культурные ценности — мировоззрение, дух, духовность — не технологичны (в отличие от методов психотехники, арт-терапии, «поведенческих драйверов»), хотя бы потому, что репрезентируют собой универсальный механизм *самодвижения* — «творения-себя-из-себя» («внутренний логос», «эго-структуры», «архэ», «акме», antropos, psyche). Конечно, не сознание детерминирует деятельность человека, а личность деятеля, её духовно-деятельностные взаимоотношения с миром людей, миром идей и миром вещей. Подчеркнём, что *личность, творящая ценностные смыслы*, не усваивает культуру общества в целом, она осваивает лишь то, что связано с её непосредственной духовно-практической деятельностью. С нашей точки зрения, любой творческий социокультурный продукт создаётся **субъектом действия**, а не действиями субъекта. Можно полагать, что *креативной личностью* является тот, кто развил творческие способности, освоил (построил) духовно-ценностную сферу своей личности. Здесь творческий процесс и личностный рост (развитие способностей) преобладают над результатом. *Креативным деятелем* является тот, кто овладел интеллектуальными и социокультурными механизмами своей деятельности, а также методами эвристического, дивергентного, «версионного» мышления (мыслить предположениями, гипотезами, версиями). Здесь «человеческая мера» *транскрибируется* — переносится в продукт своего творчества, человек «угасает в рукотворном объекте».

6. Предмет и методы деятельности организованной рефлексии

В антропно-ориентированных технологиях **важен не обученный студент, а обучающаяся личность**, расширяющая систему своих рефлексивно-деятельностных способностей, в том числе так называемую «готовность к мысли» (по В.П. Зинченко). Студент — это развивающийся человек в развивающемся мире. Выявление его индивидуальности (уровень развития, тип развития) гораздо важнее для образовательных технологий, чем определение степени его сходства с другими людьми. С точки зрения дидактики отметим, что *развивает личность не само знание, а специальное его конструирование* — имплицитные и эксплицитные методы, эвристики, смысловые реконструкции, рефлексивные трансгрессии.

Человек постоянно структурирует, категоризирует «данный ему» предметный мир реальности, вносит в него определённый порядок, метрику, логические отношения, реконструирует объект в соответствии со своими целями. Мы мыслим и действуем, исходя из *интернализации цели*. Здесь **главным является не цель, а её носитель** — субъект, стремящийся к ней (целеустремленная личность). Чётко обозначим выдвигаемый тезис: поскольку целью является образ результата, к которому человек стремится, следует говорить не о «достижении цели» (как часто утверждается в педагогической литературе), а о «реализации цели» (достигается, как известно, результат).

В обучении не просто развивается то, что уже есть у человека (задатки, способности, интериоризованные «ЗУН-стандарты»), но всегда имеет место *целенаправленный поиск* того, что необхо-

димо обнаружить или создать в предметной сфере деятельности. Здесь важны производные целевых функционалов — программно-регулируемые, эмоционально принятые и одобренные операторы действия: целевые установки, целевые требования, целевые средства. В основе интернализации цели лежит *поисковая рефлексия* (доминанта на средства и результаты) и *рефлексивный поиск* (смысловая доминанта на процесс). Первая рефлексия связана с интенцией деятельности (когнитивные и регулятивные факторы), вторая — с интенцией личности (мотивационные и эмоциональные факторы). В традиционных технологиях «понятийная схема дана априорно», — как правило, раньше, чем предметно-содержательный материал (данную схему можно лишь «модифицировать, уточнять, обогащать»). В антропных технологиях студент начинает с идеализации, «идеальной модели», которая впоследствии не только уточняется, но и может быть кардинально видоизменена в предметной ситуации решаемой задачи. Идеальная модель — это не схема, которой следует подчинить предметно-дисциплинарный материал, а инструмент познания и преобразования объекта.

По сути дела, студент в своей учебно-познавательной деятельности «производит ответ» на вопрос, которого не было в «заданном виде». Это порождение нового, *амплификация внутреннего опыта* — его расширение, преобразование изнутри с выходом на «внешний экран» (с помощью механизмов экстериоризации). Таким образом, с точки зрения дидактики в развитии личности реализуется *диалектическое единство методов интериоризации и экстериоризации, социально и индивидуально обусловленных факторов, методов «правополушарного»* (об-

разно-чувственного») и «левополушарного» (вербально-рефлексивного) обучения.

Рефлексивная сфера традиционно рассматривается в дидактике как *психическое свойство личности* и как *качество мыслительной деятельности*. С точки зрения антропных образовательных технологий рефлексия является также *принципом* (теоретически обобщённым способом деятельности) и *методом* развития личности. Известно, что человек-деятель сам себя способен «видеть» лишь в «зеркала» рефлексивно-смыслового отражения своих действий, в разных ракурсах и на разных языках. Отметим, что, с одной стороны, деятельность познания выступает в качестве метода объяснения, а психическое отражение — как объясняемое (понимаемое). С другой стороны, осуществляется объяснение деятельности через психические механизмы (здесь деятельность является объектом объяснения/понимания).

Эффективность обучения во многом связана с единством *прескриптивного языка* «исследователя», *дескриптивного языка* «технолога» и *интроспективного языка* «оператора действий». При этом в рефлексивно-смысловой анализ должен быть «втянут» весь человек — в единстве *предметной, семантической и операционной функций* деятельностно организованного сознания. Перечисленные нами языки различаются лексикой и грамматикой, но должны иметь общую оценочную семантику в ракурсах «Я-сознающего» (субъекта мышления) и «Я-осознаваемого» (Я как объекта). Так, интроспективный язык (от лат. *intra* — внутри) — это язык тела, язык движений, «осозание мыслью» (идеомоторные коннотации) своих двигательных действий.

Таким образом, формируемые действия студента должны быть рефлексивны, интерпретационны, оценочны — включать осмысление и оценку способа действия и его результата, обобщение и накопление проектно-технологического опыта. Это — «*смысл, вплетённый в деятельность*» познания, оценки и преобразования объекта. Это — *либо предмет понимания*, либо его *продукт*. Важно иметь в виду, что «способности действовать» в предметной среде всегда соотносятся с формированием «смыслового универсума» человека (будь то смысл фрагментов мира, образов сознания, текстов, «духовной феноменологии»). Так, в процессе обучения двигательным действиям на спортивно-тренировочных занятиях студент открывает мир «живых движений» («живых» — значит развивающихся), который предстаёт перед ним *предметом осознания* (рациональная форма знания, связанная преимущественно с узнаванием, идентификацией) и *осмысления* (*affection; self regard* — «интеллектуально-оценочное переживание», результатом которого является понимание).

Это разграничение является в определённой степени научной абстракцией, так как разделить знание о себе и отношение к себе в рамках психологической реальности (а не только концептуально) крайне трудно. По-видимому, эти образования имеют различное семантическое содержание. Однако в чём суть этих различий, остаётся открытым вопросом. Осмысление объекта, следовательно, значительно шире, чем его осознание — оно требует не только вербальных операторов (слово, знак, текст), но и экстралингвистических операторов («чувства без слов» — язык предметов и образов), в которых фиксируются неотрафлексированные («потребностно пе-

реживаемые») значения и смыслы того или иного действия. Именно эти характеристики перцептивных и мыслительных образов дают основание говорить о «визуальных понятиях», «зрительной логике», «разумности глаза» и «глазастом разуме» (Р. Арнхейм, Р. Грегори, В.П. Зинченко).

«Рефлексивное зеркало» позволяет задерживать свой взгляд и поразмыслить над собственным образом, осуществить диалог с *ideal-self* — самосознанием личности. «Внутренний диалог» даёт возможность раскрыть специфические грани «самодвижения личности», осуществить *аффирмацию* (лат. *affirmatio* — утверждение) новых — хотя бы по отношению к самому себе, к своему опыту — смыслов и ценностей деятельности. Так, например, важнейшей задачей преподавателя физической культуры является формирование и развитие у студента механизма рефлексивно-деятельностного анализа — способностей к *экспликации* (лат. *explicatio* — развёртывание), выявлению, «распознаванию» тех или иных явлений, признаков, факторов, механизмов «живых движений», что весьма важно для произвольного контроля и коррекции выполняемых двигательных действий. Преподаватель, организуя процесс обучения двигательным действиям (в сфере физического воспитания, спорта, арт-пластики «живых движений»), должен сформировать у студента следующие целевые установки: (1) *на что и как смотреть* (предмет восприятия; методы — «смотреть на», «смотреть вокруг»); (2) *что должен видеть* (предмет синтез-аналитического мышления; методы «познания глазами»); (3) *что необходимо почувствовать* (предмет чувственного и эмоционального познания; методы мышления с опорой на телесно-кинестетические и эмоциональ-

ные факторы); и, наконец, (4) *на что объект (предмет) похож*.

Понятно, что без развития ассоциативно-двигательного мышления трудно распознавать новое для человека явление — необходим метод «показа неизвестного с помощью известного». Кроме того, в структуре «живых движений» весьма важны эмоционально-ментальные факторы: понимание (осмысление, оценка эмоций), ассимиляция эмоций в мышлении («мыслящее переживание»), способности к осознанной регуляции эмоций, телесно-двигательное выражение эмоций посредством механизмов арт-пластики. Эмоциональные процессы позволяют побуждать активность, поддерживать её и управлять ею (заметим, что слово «эмоция» произошло от латинского глагола *emovere*, что означает «двигаться»).

Установка только на результативность действия (как это принято в педагогике) может снижать уровень понимания, критичности, рефлексивности мышления. Быстрее стареют, как известно, оперативные знания, медленнее — теоретические (обобщённые). Известно, что рефлексивный анализ-синтез — это не только *«посткрипtum к действию»*, но и *«прескрипtum к действию»*. Образуется своего рода «рефлексивное кольцо» вербально-двигательных коннотаций, связывающих воедино перцептивные, мыслительные и двигательные действия. Проводимый преподавателем кинезиологический «стоп-анализ» позволяет под разными углами «рассекать текст движений». При этом важна роль как «версионно-двигательного» практического мышления, так и структур «обобщающей логики». Известно, что чем больше обобщена «схема действия» (выявлен принцип организации системы) и подвергнуты рефлексивному анализу-

синтезу механизмы и методы сознательного контроля, тем быстрее студент (субъект двигательного действия) «схватывает» смысл выполняемых им движений.

Здесь необходимы следующие психолингвистические методы обучения: абстрагирование (освобождение от несущественного); смысловая репрографика теоретических знаний (*multum in parva* — лат. «многое в немногом», «свёртывание» информации); компаративность (способность к сравнению посредством аналогий, метафор, аллегорий, катахрезы); рефлексивная апоретика (искусство правильно ставить вопросы); контекстуальный рефрейминг (изменение рамок предметно-содержательного анализа) объекта; дидактическое преуцирование (от лат. *praeducere* — строить перед чем-либо). Технологическое дидактическое продуцирование действия — это по сути дела метод «изобретения циркуля» (а научиться чертить им может каждый студент).

Перечислим наиболее важные виды деятельности организованной рефлексии: *самоанализ, включённый в деятельность* — самонаблюдение, самооценка, самоконтроль (*self-attitudes* — установка личности на себя); *самоанализ ретроспективного типа* — анализ и синтез (ресинтез) результатов своей деятельности (уметь видеть себя со стороны; чему научился; что сделано; почему не получилось); *позиционный самоанализ* — взгляд на себя с различных позиций («изнутри» и «снаружи»); *аксиологический самоанализ* — остановись (оглянись), дай оценку своей социально-личностной идентичности и *сделай переоценку ценностей*.

Студент становится субъектом *модальной оценки* («хорошо/плохо») и *модальной референции* (эмотивный и дес-

криптивный аспекты) своих двигательных действий. *Ретрорефлексия*, как правило, соотносится с функцией отражательно-познавательного, когнитивного анализа. *Проспективная рефлексия* (футур-рефлексия системы движений, её идеомоторное конструирование) связана преимущественно с проектированием и построением двигательного действия. Важно также разрабатывать методы *трансспективной рефлексии* — сквозного видения объекта из настоящего в прошлое и будущее.

Эти виды рефлексии связаны с восприятием (и формированием) перечисленных ниже телесных операторов: «*схема тела*» («матрица идентификации» взаимного положения и телодвижений опорно-двигательного аппарата в «координатах тела»); соматическая «*граница Я*» (*ego boundary*); «*образ тела*» (результат осознанного или неосознанного соматопсихического отражения); «*телесное Я*» (единство восприятий, представлений, оценок, установок, связанных с функциями тела); «*психосоматическая схема действия*» (программная модель системы движений, ориентированная на решение конкретной задачи в «координатах предметной среды»). Можно полагать, что все перечисленные нами виды соматорефлексии интегрируются в единый ассоциативный комплекс, который определяет телесное самосознание человека, формирует его моторно-функциональный потенциал.

7. Культура тела и телесного самосознания

Так называемая культура человеческой телесности (телесный канон) это не только «*Mens fervida in corpore lastroso*» («Возвышенный дух в развитом теле») — в ней проявляется этико-эстетический, а

следовательно, и духовно-деятельностный смысл (выразительность артпластики человеческого тела и одухотворённость его движений). В вузовском физическом воспитании тело человека необходимо рассматривать как «хранилище Я» и как сферу телесного самосознания (*leibbewusstsein*). Известно, что тело гораздо древнее разума, а «логика действий» (механизмы телопсихики) осваивается раньше «логики языка». З. Фрейд и К. Юнг расширили и углубили концепцию разума, включив в него тело и сферу телесного бытия («я есть тело»; «у меня есть тело»; «я владею телом»).

Телесно-двигательные знания студента могут быть в состоянии *семантического консонанса* (соответствие тела, духа и разума) и *когнитивного диссонанса* (разногласие, несоответствие, дисгармония, утрата «мышечной радости», уход в пограничные состояния сознания). В последнем случае распадается психосоматическое единство, «ментально-телесное Я» — человек десубъективируется, развоплощается, теряет свойства *avoir* (предикат существования). Здесь необходимы методы телесно-ориентированной психотерапии — деятельностно-смысловой катарсис, метафоризация сознания (через систему психометафор), экология тела и личности и другие антропно-ориентированные технологии, «работающие» на границе физического и духовного.

В сфере «двигательной» педагогики не менее важны методы *психосоматомоторной рефлексии* и *двигательной амплификации* — расширения и обогащения пространства телесного самосознания и телесного опыта студентов. Эти механизмы могут включать следующие компоненты: *интуитивное знание* (имеет неаналитический, невыводной характер); *таситное знание* (имплицитное, не-

рефлексивное); *кататимно-чувственное знание* («образная логика» мышления); *эйдетическое знание* («чтение образами, а не словами»), *механизмы криптонозы* (оперативно-наглядные формы интуиции).

Перечисленные нами виды психосоматомоторной рефлексии являются по сути дела *ментально-эвристическим продуцентом* (от лат. *producentis* — производящий), а выбор способа действия — его *продуктом*. Наиболее важными свойствами указанных функциональных механизмов являются их слабая вербализация, большая скорость протекания, выделение неструктурированного целого. Как правило, здесь осуществляется расширение зоны поиска моторно-двигательного решения, а не её ограничение (как при аналитическом мышлении).

Таким образом, логика и интуиция — это не противостоящие друг другу реальности, а разные аспекты («категориальные оппозиции») рассмотрения «многомерного» сознания человека. Первая связана с интенсивным развитием механизмов мышления человека (развитие интеллектуального потенциала «внутрь»), вторая — с экстенсивным развитием психических механизмов (развитие креативно-двигательного потенциала «вширь»). На наш взгляд, сфера телесного опыта (*body experience*) должна рассматриваться как неотъемлемая и во многом определяющая часть самосознания, один из источников смысловой организации «живых движений» студента (как субъекта двигательной деятельности).

Культура тела и телесного самосознания должны строиться по методу «*бутстрэпного взаимодействия*» (от англ. *bootstrap* — «зашнуровывание»; здесь — поиск внутренней связаннос-

ти). По сути дела здесь реализуется *ризосоматическое функционирование* (от греч. *rhiza* — корень, грибница; *somatos* — тело), в котором телесный орган сливается с собственной функцией и определяет её. Однако психолингвистика до сих пор не может ответить на вопрос, что представляет собой «язык телодвижений» человека: имеем ли мы «пакет» одномодальных «кинестетических образов» (моторно-двигательных, афферентных) или это один полимодальный образ, представленный в сознании на разных языках?

Дидактика пока не знает психосемантических механизмов перехода от «амодальной реальности» к её отражению в сознании человека с помощью «модальных процессоров» мозга. Психо-

лого-педагогические технологии до сих пор остаются «бестелесными», игнорирующими экстралингвистические и экстралогические функции телопсихики. К сожалению, в педагогических технологиях методы формирования так называемого «чувствознания» и телесноориентированного сознания, механизмы перехода от чувственных образов к понятиям (концептуальная интуиция) и от понятий к чувственным образам (эйдети-ческая интуиция), связанные со способностями человека «предвосхищать будущее», до сих пор не стали предметом аналитических исследований. Это, безусловно, влияет на эффективность применения педагогической технологии в системе высшего профессионального образования.

Проект новой гуманитарной реальности: разработка модели педагога российской школы будущего

М.В. Алексеев

Профессиональная деятельность педагога включает как образовательную, воспитательную, так и организационную функции. Это требует специальной подготовки, направленной на развитие профессиональных качеств, позволяющих успешно реализовывать образовательно-воспитательный процесс.

Перечень профессиональных качеств педагогического работника может быть представлен в виде модели — системы профессиональных требований, по соответствию которым должна определяться готовность педагога к педагогической деятельности. Система профессиональных требований может быть выражена в виде профессиональных компетенций, которыми должен владеть специалист. Эту систему, представленную в виде модели, назовём профессиограммой.

Структура профессиограммы многоуровневая. Это связано с тем, что взаимодействие педагога с окружающей его средой — с позиции общей теории систем — незамкнутая система, со входом и выходом. Она включает в качестве элементов структуры как модель личности педагога, так и элементы, описывающие особенности его профессиональной деятельности. Например, «А.И. Щербаков к числу важнейших педагогических способностей относит дидактические, конструктивные, перцептивные, экспрессивные, коммуникативные и организаторские. Он также считает, что в психологической структуре личности учителя должны быть выделены общегражданские качества, нравственно-психологические, социально-перцептивные, индивидуально-психологические особенности, практические умения и навыки: общепедагогические (информационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные), общетрудовые (конструктивные, организа-

торские, исследовательские), коммуникативные (общение с людьми разных возрастных категорий), самообразовательные (систематизация и обобщение знаний и их применение при решении педагогических задач и получении новой информации)»[1].

Модель педагога отражает личностные свойства человека. Особенности профессиональной деятельности могут быть заданы системой компетенций, соответствующих вполне определённого роду его деятельности — педагогической. Обе модели могут иметь инвариантные функциональные и составляющие. Инвариантные составляющие выражаются совокупностью «базовых» характеристик личности и ключевых компетенций, функциональные — системой требований, отражающих специфику деятельности.

Таким образом, первые включают в двух уровнях психологическую, психофизиологическую и физическую готовность к труду вообще[2] и педагогическому, в частности, вторые — компетенции, отражающие способности вести педагогическую деятельность, проводить педагогические исследования.

«К настоящему времени накоплен богатый опыт построения профессиональной программы учителя, который позволяет профессиональные требования к учителю объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности). Психологи при обосновании профессиональной программы обращаются к установлению перечня педагогических способностей, представляющих собой синтез качеств ума, чувств и воли личности. В частности, В.А. Крутецкий выделяет

дидактические, академические, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к распределению внимания»[3].

Общегражданские качества:

- нормы;
- ценности.

Специальные знания:

- академические (по В.А. Крутецкому);
- дидактические (по В.А. Крутецкому);
- методические;
- организаторские.

Компетенции по образовательным областям:

- когнитивные (знаниевые);
- умения ;
- ценности.

Исследования в разных областях психолого-педагогических наук показали перспективность использования идей общей теории систем. Они позволяют определить направление применения систем в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров. В частности, возможно обоснование необходимости разработки новых требований, предъявляемых к квалификации учителей.

Для выяснения перечня требований к квалификации исполнителей необходимо выделить систему, затем разделить её на части, т. е. провести анализ, и лишь в последнюю очередь соединить части — осуществить синтез. Такой подход позволяет на первом шаге приобрести знания о системе, а на втором шаге — понять её функционирование.

Система может с помощью отдельных элементов взаимодействовать с «внешним миром», например с окружающей её средой. Взаимодействие в этом случае принимает форму обмена: информацией, энергией и т.д. Традиционная система учебного процесса морфологически может быть представлена в

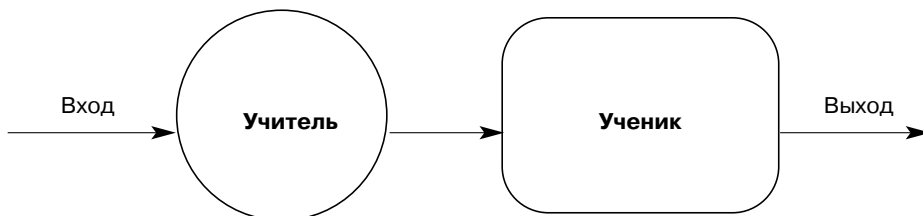


Рис. 1. Система «Учитель-ученик»

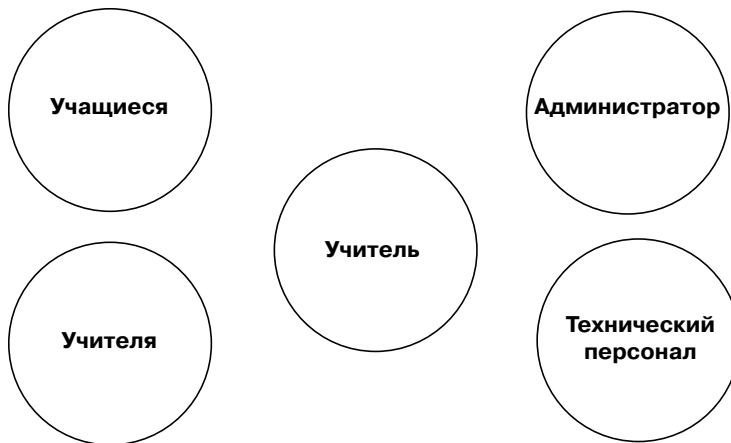


Рис. 2. Функционирование системы взаимодействий учителя

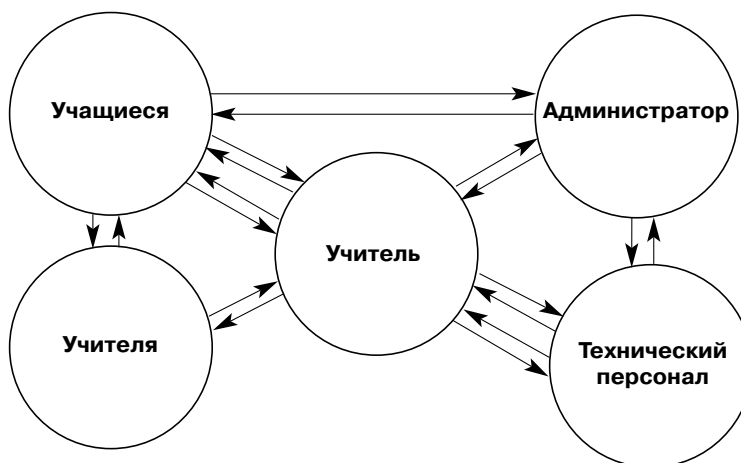


Рис. 3. Функционирование системы взаимодействий учителя

виде совокупности двух элементов — ученик и учитель. Это — система со входом (учитель) и выходом (ученик), связь между которыми осуществляется посредством информационного потока в совместной деятельности — «учитель — ученик».

В реализации личностно-ориентированного обучения школой будущего предполагается взаимодействие учителя со многими её элементами. Например, в соответствии с организационной структурой школы, учитель взаимодействует с администраторами школы, учителями, техническим персоналом, учащимися. Таким образом, состав системы определяется учителем, учителями, администрацией и школьниками. Каждый из выделенных элементов системы также может быть представлен в виде системы взаимодействующих элементов.

Функционирование системы определяется связями, возникающими между элементами системы. Увеличение эле-

ментов структуры приводит к увеличению количества и разнообразия возможных связей между ними, что в конечном счёте приводит к возрастанию динамической сложности системы.

Каждому из рассматриваемых взаимодействующих элементов системы можно поставить в соответствие определённые типы связей. Определить их можно на основе деятельностно-ценностной парадигмы. В этом случае можно выделить наиболее общие характеристики деятельности, а применяя культурологический подход — выделить их состав.

Так, в учебном процессе взаимодействующими элементами являются учитель и группа учащихся, учитель и отдельно взятый ученик. При этом взаимодействие осуществляется как управляемый коммуникационный процесс обмена информацией, представленной в различных её формах. Они образуют функциональную структуру.

Таблица 1

Морфологическая матрица функций учителя

Элементы системы	Функции		
	Информационная	Управленческая	Коммуникативная
Учащийся	X	X	X
Группа учащихся	X	X	X
Учитель	X		X
Технический работник школы	X		X
Директор	X		X
Социум	X		X

При взаимодействии **учителя с учеником** первый выполняет следующие функции:

- преподавание: организует учебно-воспитательную деятельность на уроке. Использует разнообразные приёмы, методы и средства обучения с учётом специфики

преподаваемого предмета. Реализует конкретные учебные программы по своему предмету. Обеспечивает уровень знаний, умений и навыков обучающихся в рамках требований соответствующего государственного образовательного стандарта. Несёт ответственность за качество реализации учебных программ;

- коммуникация: межличностное общение;

- организация познавательной деятельности: организует урочную и внеурочную деятельность учащихся, направленную на умственное, нравственно-гражданское, эстетическое, экологическое, физическое воспитание и развитие личности. Способствует социализации личности учащихся на уроке и во внеурочной деятельности и общении. Осуществляет руководство классом, организует деятельность сообщества учащихся, придавая ей развивающий и воспитывающий характер. Выполняя обязанности классного руководителя, следит за созданием здорового психологического климата, развитием отношений сотрудничества между учителями и учащимися. Информирует администрацию и других педагогов школы об особенностях состава учащихся класса, разрабатывает и организует взаимодействие педагогов с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса. Учитель оказывает помощь в определении профессиональных намерений и возможностей учащихся, в определении путей включения их в трудовую деятельность, перспектив продолжения образования. Организует внеурочную деятельность;

- управление познавательной деятельностью.

При взаимодействии **учителя с учителем** первый выполняет следующие функции:

- информационную — передача учебной, научной, личной информации;

- коммуникация: межличностное общение;

- организация взаимосвязанного, системного учебного процесса.

При взаимодействии **учителя с техническим работником школы** первый выполняет следующие функции:

- информационную — передача учебной, научной, личной информации;

- коммуникация: межличностное общение;

- управление на уровне организации и обеспечения учебного процесса.

При взаимодействии **учителя с директором** первый выполняет следующие функции:

- информационную — передача учебной, научной, личной информации;

- коммуникация: межличностное общение.

При взаимодействии **учителя с социумом** первый выполняет следующие функции:

- информационная — передача учебной, научной, личной информации;

- коммуникация: межличностное общение.

Каждая из выделенных функций может быть реализована, если учитель компетентен в соответствующей области. Профессиограмма учителя, таким образом, в качестве разделов должна включать соответствующие компетенции.

В настоящее время не существует общепринятого определения понятия компетенции. Рассматривая понятия образовательной компетенции, А.В. Хуторской отмечает, что она является подсистемой компетенций вообще. Таким образом, профессиональная компетенция отличается «широтой» охвата предметного поля деятельности.

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»[4]. С.Е. Шишов и В.А. Кальней определяют компетенцию аналогичным образом, как общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, которые приобретает ученик в процессе обучения.

Общим является определение образовательных компетенций посредством способности ученика *решать* практические задачи, иными словами, *владения способами деятельности* (присвоенными в познавательной деятельности), позволяющими решать практические задачи, неявное выделение широкого спектра компетенций, отражающих многообразие феноменов и форм культуры. Особенностью определения компетенций является 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*.

Профессиональная деятельность связана не только с познавательной деятельностью. Поэтому с учётом требований, выдвигаемых общей методологией мышления, термин «профессиональная компетенция» можно определить следующим образом. *Профессиональная*

компетенция — это совокупность способов деятельности. Термин «профессиональная компетенция» не имеет значения, поскольку речь идёт об идеальном объекте. *Смыслом* термина «профессиональная компетенция», а значит, его понятием являются *способы деятельности, в том числе познавательные. Смыслы способов деятельности* могут быть представлены в виде трёх основных смыслов культуры — когнитивного, ценностного, регулятивного.

Овладение способами деятельности, т.е. её результат, может выражен с помощью термина *профессиональная компетентность*. *Профессиональная компетентность* — это владение 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. Вероятно, компетенции *инкрементальны*, т.е. являются «свёрткой», и могут быть представлены в виде их совокупностей, сгруппированных относительно парадигм — основных смыслов культуры, теоретически нагружающих понятие компетенции.

Полагаем, что компетенции могут быть представлены в виде следующих инкрементальных свёрток:

- когнитивно-ценностные;
- ценностно-регулятивные;
- когнитивно-регулятивные.

Каждая из представленных «свёрток» может быть наложена на предметное поле деятельности, определяющее род профессиональной деятельности.

Используя системный подход, можно условно назвать состав «свёрток» следующим образом: представление изучаемого объекта как системы, использование системы как классификации, определение в системе классификации подсистемы, предсказание новых педагогических явлений, установление связей систем-классификаций с другими системами, решение педагогических задач, объяснение педагогических явлений, обнаружение и исправление ошибок, использование количественных закономерностей педагогических явлений в учебном процессе.

Представить изучаемый объект как систему. Её образуют определённые элементы и связывающие их в целом отношения (в частности, взаимодействие). Отношения ограничиваются условиями, в которых отражаются закономерности педагогических явлений. Представление педагогических объектов как систем важно для усвоения свойств этих объектов. Например, причиной появления образовательной технологии ТОГИС является изменение культурного пространства, конфигурации форм культуры и составляющих их феноменов.

Рассматривать систему как классификацию. Это позволяет при усвоении психолого-педагогических дисциплин требовать от слушателей изучать систему как классификацию: анализировать связи между объектами, извлекать из этого анализа определённые закономерности. Обнаружить в системе-классификации основание, по которому строится система. Выявить подсистемы, определённую симметрию в педагогическом явлении. Она может быть выражена в виде существования в системе вертикальных, горизонтальных, диагональных соответствий. Например, в отличие от традиционной постановки

учебных задач, последние в технологии ТОГИС имеют трёхчастную структуру и разработаны с учётом деятельностно-ценностного подхода в обучении.

Делать предсказания. Например, рассматривая образовательную технологию как подсистему образования, а последнюю — как подсистему культуры, можно предсказать тенденции развития образовательных технологий.

Устанавливать связи системы классификации с другими системами. Общеизвестна система взаимосвязей элементов учебно-воспитательного процесса (цели, содержание, методы, средства, формы организации). Так, при разработке уроков в рамках образовательной технологии ТОГИС, следует учитывать ключевые целевые установки образовательной технологии, а также производить выбор форм и методов обучения, соответствующих образовательной технологии с учётом деятельностно-ценностной парадигмы.

Решать задачи. Представление объекта — учебной деятельностно-ценностной задачи как системы, позволяет исполнителю — учителю — применять алгоритмы их составления и решения.

Объяснять явления. Например, анализ результатов системы мониторинга образовательной технологии позволяет с определённой степенью точности интерпретировать результаты как уровень достижений ученика.

Обнаруживать и исправлять ошибки. Опыт показывает, что система заданий целей урока (воспитательные, образовательные, развивающие) позволяет обнаружить ошибки в разработке и написании конспектов уроков, деятельностно-ценностных задач.

Математизировать науку. В последние годы появились публикации результатов количественных исследова-

ний педагогических явлений. Так, динамика формирования умений в зависимости от числа выполняемых заданий позволяет выбрать оптимальную систему деятельностно-ценностных задач при освоении образовательной технологии ТОГИС.

Таким образом, компетенции учителя включают:

Когнитивно-ценностные:

- Понятия образования, образовательной системы. Образование как часть культуры.

- Структура образовательной системы. Общеобразовательное учреждение как часть образовательной системы.

- Понятие содержания образования. Компоненты содержания образования.

- Парадигмы образования. Классификация моделей обучения, их содержание.

- Понятие образовательной технологии. Тенденции развития образовательных технологий. Закономерность Франкла-Куринского.

- Классификация поколений образовательных технологий.

- Классификация технологических целевых установок, технологические парадигмы.

- Преимущества деятельностно-ценностных технологий в условиях информационного общества перед иными образовательными технологиями.

- Уровневая структура планируемых результатов обучения.

- Структура блока уроков, методов и организационных форм обучения, используемых в реализации образовательной технологии.

- Типовая структура блока уроков, методов и организационных форм обучения, используемых в образовательной технологии ТОГИС.

- Принципы построения и проведения мониторинга успешности учебной деятельности в технологиях пятого поколения, ТОГИС.

- Трёхчастная структура учебной деятельностно-ценностной задачи.

- Тенденции и перспективы развития коммуникационных сетей.

- Перечень поисковых серверов в русскоязычном и англоязычном сегментах глобальной информационной сети — Интернет.

Ценностно-регулятивные:

- Определять место и значение решаемой проблемы в общем контексте культуры.

- Уметь анализировать взаимосвязи между объектами системы, обнаруживать закономерности поведения систем для организации профессиональной деятельности.

- Выявлять особенности составляющих методической системы в зависимости от устанавливаемых целей, задач обучения.

- Прогнозировать тенденции изменения степени обученности учащихся в соответствии с данными мониторинга.

- Уметь объяснять данные мониторинга на основе деятельностно-ценностных представлений.

- Уметь обнаруживать и исправлять ошибки, допущенные в профессиональной деятельности.

Когнитивно-регулятивные:

- Определять приоритеты образования с учётом закономерности Франкла-Куринского и использованием парадигм. Выделять первостепенные и второстепенные целевые установки образования, технологические целевые установки.

- Классифицировать образовательные технологии в соответствии с их целевыми установками.

- Различать модели обучения и проводить их анализ с использованием парадигм.

- Осуществлять выбор образовательной технологии, соответствующей выбранной модели обучения.

- Определять ключевые целевые установки образовательной технологии.

- Выделять структурные единицы (блоки) образовательной технологии.

- Обоснованно производить выбор форм и методов обучения, соответствующих образовательной технологии.

- Составлять деятельностно-ценностные задачи на основе алгоритма её подготовки, проводить поиск, подбор культурных образцов в соответствии с требованиями к ним; производить оценку их качества по аксиологическим признакам, педагогической целесообразности использования в школьном учебном процессе; определять уровни задач.

- Составлять трёхуровневый комплекс задач к уроку.

- Осуществлять (подготавливать, организовывать и проводить) мониторинг успешности учебной деятельности в технологии ТОГИС.

- Использовать возможности персонального компьютера на уровне функ-

циональной грамотности (в том числе производить его подключение к информационным сетям).

- Осуществлять запрос на поиск информации в коммуникационных сетях с использованием поисковых серверов.

- Использовать алгоритм извлечения информации из текста на незнакомом языке, предоставленного информационным ресурсом.

- Проводить отбор информации, предложенной поисковым сервером, с учётом её достоверности, сущности, ценности использования для реализации технологии ТОГИС.

Литература

1. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.В. Исаев, Е.Н. Шиянов, В.А. Слостенин. М.: Академия, 2002.

2. Там же.

3. Там же.

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

Диагностика когнитивного развития в алгоритмических технологиях

Е.Г. Шмакова

В статье 43 Конституции Российской Федерации гарантируется общедоступность основного общего образования, декларируется его обязательность. В пункте 5 той же статьи закреплена возможность различных форм образования, установление государственных образовательных стандартов[1]. С одной стороны, обязательность образования порождает проблемы стандартизации, унификации, единообразия системы контроля полученного образовательного результата. С другой стороны, необходимо учитывать свойства обучаемой личности, «необходимо искать такие способы изменения организационной структуры образовательных процессов, которые на практике обеспечивали бы и учащимся, и учащим более широкие возможности самоактуализации, саморазвития и самореализации»[2].

Какие изменения образовательного процесса могут помочь реализовать учащемуся свой потенциал? «Учителю нужно научиться видеть каж-

дого ребёнка с точки зрения наличия у него уникального набора качеств, важных для успеха в той или иной специальной области»[3].

Какие же качества особенно значимы в учебном процессе? Известно, что основное внимание уделяется частным (предметным) знаниям, в то время как причины ошибок при решении учебных задач чаще лежат в области недостаточного когнитивного развития, и вследствие этого — в неумении планировать и контролировать свою деятельность. Низкий уровень когнитивного развития затрудняет процесс усвоения закономерностей, фактов и методов частной науки. Применение полученных знаний для решения практических задач осложняется отсутствием приёмов логического мышления и логических операций. Механизмы, способствующие усвоению учебной информации, присутствуют в учебном процессе спонтанно.

Рассмотрим возможность технологического подхода как одного из средств решения проблемы достижения запланированного образовательного результата с учётом особенностей когнитивной сферы ученика в процессе обучения. Для получения информации о деятельности педагогической системы служит образовательный мониторинг. Выделяют в образовании педагогический, социологический, психологический, медицинский, экономический, демографический мониторинг[4].

В области психологического мониторинга можно выделить личностный и когнитивный мониторинг. Психологический мониторинг описан в научно-методическом пособии, посвящённом информатизации общего среднего образования[5]. Личностный мониторинг отслеживает факторы личностного характера, которые могут влиять на процесс обучения

(особенности мотивации, межличностных отношений, самооценки). Когнитивный мониторинг позволяет получать информацию об актуальном уровне формирования составляющих когнитивной сферы личности ученика. Одна из них представляет собой когнитивную основу любой интеллектуальной деятельности независимо от предметного содержания. Вторая в некоторой степени является результатом произвольного обучения в течение всей жизни человека. Результатом умственной деятельности человека являются, во-первых, те знания, которые человек приобретает о предмете своей деятельности, во-вторых, освоение тех способов, умений, приёмов, которыми он пользовался в своей умственной деятельности. Их совершенствование обеспечивает человеку наибольшую успешность и в последующей его деятельности. Свойства когнитивной сферы являются важным компонентом процесса усвоения научных знаний.

Рассмотрим, какие составляющие когнитивной сферы можно диагностировать, чтобы получить информацию об основе интеллектуальной деятельности ученика:

1. Первичные когнитивные способности — группа свойств, «оказывающих существенное влияние на выбор методов, форм и средств обучения:

- уровень развития интеллекта, структура интеллекта (вербальный, математический, пространственный интеллект);

- длительность удержания произвольного внимания, объём внимания, устойчивость к помехам;

- объём кратковременной памяти;

- преобладающий вид долговременной памяти (образная, эмоциональная, символическая, знаковая, семантическая);

- преобладающая модальность получения информации для последующего сохранения (зрительная, слуховая, моторная);

- система логических операций (сравнение, сериация, классификация, отождествление и различение, обобщение) и умственные действия, с помощью которых ученик воспринимает и перекодирует информацию, устанавливает её связи с уже известными знаниями;

- стратегии формирования понятий (сканирование, сосредоточение), умение выделять признаки понятий;

- умения совершать индуктивные умозаключения;

- умения совершать дедуктивные умозаключения»[6].

Первичные когнитивные способности не исчерпывают перечень свойств, по которым можно обоснованно судить о степени готовности к пониманию новой информации, так как ученик уже имеет некоторую исходную информацию — вторичные или приобретённые когнитивные способности.

2. Приобретённые когнитивные способности — группа параметров, охватывающих семантические сети, владение общими и частными методами познания, видами кодирования информации:

- множество житейских понятий, объединённых в семантические сети, связанные с теми явлениями, понятиями и величинами, которые будут изучаться в рамках темы;

- множество научных понятий (предметных и общенаучных), необходимых для восприятия новой информации на уровне понимания (объединение известных и новых понятий в семантические сети на основе освоенных учеником логических операций);

- множество понятий, операций, действий и методов из других предмет-

ных областей, которыми владеет ученик, необходимых для восприятия и понимания новой информации;

— виды кодирования информации в сознании учащегося;

— общенаучные и частные методы, которыми владеет ученик, уровень владения операционным составом деятельности по применению методов»[7].

Перечисленные свойства, составляющие первичные и приобретённые когнитивные способности, непосредственно влияют на процесс восприятия, переработки, хранения учебной информации, от их характеристик зависит индивидуальная познавательная деятельность учащегося.

Рассмотрим существующие классы образовательных технологий с позиции достижения запланированного образовательного результата, использования диагностики когнитивной сферы, возможности индивидуализации образовательного процесса. Образовательные технологии можно разделить по принципам создания: эмпирические, стохастические, алгоритмические[8]. Эмпирические технологии основаны на эмпирическом обобщении опыта успешных учителей. Недостатком этого класса технологий является сложность воспроизведения.

Достижения в области компьютерных технологий, искусственного интеллекта послужили причиной для создания технологий, основанных на кибернетическом подходе. Алгоритмические технологии базируются на теориях усвоения и теориях управления учебным процессом. Среди теорий усвоения можно выделить теории Б. Скиннера, Э. Торндайка, К. Хала, И. Павлова, Ж. Пиаже, П. Гальперина. Своеобразие обучения, как системы управления посвящена работа Н.Ф. Талызиной [9]. Стохастические технологии направлены на созда-

ние образовательного пространства, создающего условия для становления субъект-субъектных отношений между участниками процесса, при которых ученик оказывается не объектом управления, а равноправным его субъектом, имеющим право на выбор содержания обучения, глубины его изучения, периодичности и форм отчётности и т. д. Стохастические технологии базируются на тех психологических теориях, которые рассматривают внутренние биологические механизмы как детерминанту развития человека. Вероятностное прогнозирование является неизбежным следствием признания субъектности ученика, который в большой степени конструирует учебный процесс самостоятельно.

Возможности использования каждого класса технологии для организации индивидуального процесса усвоения знаний школьниками, рассматриваются М.Е. Бершадским[10]. В авторском исполнении эффективность эмпирических систем высока. Но практически невозможно заранее предугадать, будет ли успешной попытка применения авторской технологии другим учителем. Недостатком эмпирических технологий является отсутствие психолого-педагогического обоснования, контроля за уровнем и качеством образования в системе. Следовательно, возможности применения эмпирических технологий для решения данной проблемы весьма ограничены.

Решение проблемы реализации личности в учебном процессе для класса стохастических технологий состоит в создании обучающей среды, способствующей развитию способностей ученика. Недостатком стохастических технологий является целеполагание. Стохастическая технология в виде цели должна давать распределение вероятностей достижения учащимися различных обра-

звательных результатов. Желательно, чтобы это распределение учитывало различный исходный уровень разных учеников. Пока не существует ни одной стохастической технологии, которая позволяла бы делать такой вероятностный прогноз.

Подход, используемый при создании алгоритмических технологий, отражает представление об учебном процессе как однозначно определённой последовательности процедур, направленных на достижение диагностично поставленных целей образования. Алгоритмические технологии основаны на психологических теориях управления развития ребёнка в процессе обучения и кибернетических принципах управления, применительно к управлению познавательной деятельностью сформулированных Н.Ф. Талызиной. Рассмотрим алгоритмические технологии, которые «прошли длительную экспериментальную проверку и доказали свою эффективность в условиях массовой школы при систематическом изучении школьниками основ научных знаний»[11].

Проанализируем, как достигается запланированный результат, диагностируется когнитивная сфера, учитываются индивидуальные когнитивные различия, каковы возможности индивидуализации учебного процесса в программированном обучении, технологии полного усвоения, технологии модульного обучения, технологии учебных циклов, интегральной технологии, когнитивной образовательной технологии.

«Программированное обучение представляет собой технику, которой охотнее пользуются педагоги-бихевиористы, чем педагоги когнитивисты»[12]. Программированное обучение основано на теории оперантного обусловливания Б.Ф. Скиннера. Теория оперантного

обусловливания относится к теории научения, принадлежащей к функциональной парадигме. Сущность бихевиористского подхода состоит в акцентировании на взаимосвязи научения и приспособления к среде. Беспалько В.П., анализируя сущность бихевиористского подхода, считает, что в его основе лежат психологические законы усвоения знаний: «По мнению бихевиористов, решающую роль играют три закона усвоения знаний учащимися:

1) закон эффекта — требует положительного исхода учебной деятельности, т.е. учащийся должен чувствовать своё продвижение в обучении;

2) закон упражнения — требует повторяемости изучаемых действий, иногда до десятков вариантов упражнений с одним и тем же УЭ (учебным элементом);

3) закон подкрепления — требует постоянного подтверждения учащимся правильных решений в ходе упражнений (так называемая «обратная связь») [13]. Программированное обучение требует шаговой учебной процедуры. «Шаговая учебная процедура — это методическое понятие, означающее, что учебный материал в программе состоит из отдельных, самостоятельных, но взаимосвязанных, оптимальных по величине порций информации и учебных заданий (правил перехода), отражающих определённую теорию усвоения знаний учащимися» [14]. В программированном обучении методы исследования Скиннера, называемые «подходом пустого организма», получили практическую реализацию. Поэтому программированное обучение в первоначальном варианте не учитывало индивидуальных различий школьников. Анализ исходного состояния ученика не проводился.

Появление разветвлённого программирования, автором которого был

Краудер, предоставляло разным ученикам разную дополнительную информацию в зависимости от вида допущенной ошибки, тем самым индивидуализируя учебный процесс. Но последние разработки в этой области обучения связаны с адаптивным программированием, переход к которому объясняется необходимостью учитывать начальный уровень учащихся. Переход к адаптивному программированию требует минимума информации об уровне обученности.

Адаптивное программирование, как наиболее эффективный вид программированного обучения, предполагает деление учеников на три группы, каждую из которых предопределяет уровень предметных знаний и умений. Исходя из того, что учащиеся прорабатывают программу, задавая темп самостоятельно, здесь и проявляются индивидуальные познавательные способности. Например, от вида и объёма памяти зависит количество шагов в обучающей программе. Умение выделять признаки и перекодировать исходную информацию необходимо для восприятия информации из дополнительного блока. Особенности когнитивной сферы учащихся игнорируются в технологии программированного обучения, основанной на бихевиористской теории усвоения, но объективно участвуют в учебном процессе.

Технология полного усвоения знаний основана на идее американских психологов Дж. Керрولا и Б. Блума о важности временного фактора в успешности обучения. Подробному анализу технологии полного усвоения посвящена работа М.В. Кларина[15]. Исходным моментом технологии полного усвоения, как и программированного обучения, является следующая установка: все ученики способны полностью усвоить необходимый учебный материал. В технологии фикси-

рованным параметром является результат обучения. Учащиеся делятся на следующие категории: малоспособные, обычные, талантливые. Деление на категории производится при изучении уровня учебной готовности. Для достижения запланированного результата предполагается различное количество времени, необходимого каждой категории учащихся для усвоения определённой учебной единицы. Технология полного усвоения оптимизирует учебный процесс, «в котором:

1) изучаются поддающиеся обособлению, чётко вычленимые фрагменты учебного материала;

2) для содержания учебного материала характерна последовательность и взаимосвязь, например, разделы математики, естествознания;

3) требуется усвоение на не очень высоком познавательном уровне»[16].

Существуют различные модификации технологии полного усвоения: план Келлера, индивидуально предписанное обучение, адаптивная учебная среда. Рассмотрим одну из модификаций, первоначально называемую планом Келлера в честь Ф. Келлера, разработчика. План Ф. Келлера получил название персонализированных систем обучения (ПСО). Метод ПСО, как и программированное научение, индивидуализирован и сопровождается быстрой, частой обратной связью по результатам выполнения учащимися заданий. Разработчик, составляя индивидуализированную программу, выполняет следующие действия:

1. Определяет, какой материал будет охвачен учебным курсом.

2. Разбивает материал на блоки.

3. Вырабатывает методы оценки степени овладения материалом отдельного блока.

4. Предоставляет учащимся собственный темп усвоения материала каждого блока.

Модификации технологии полного усвоения разнообразны, но каждая из них настроена на создание условий индивидуализации процесса усвоения знаний каждым учеником. Внимание уделяется усвоению материала в пределах учебных блоков. Коррекционная работа проводится по результатам диагностических работ.

Технология полного усвоения может потребовать существенного изменения учебной программы, так как нужно количество времени для усвоения конкретного учебного модуля при данной технологии может превысить заложенное в учебную программу. На это обращает внимание М.В. Кларин: «Теория и практика полного усвоения заставляют по-новому взглянуть на проблемы учебного времени. Если сохранять идеал полного усвоения, возникает проблема:

— либо сократить объём изучаемого содержания, сохранив тем самым временные рамки обучения,

— либо расширить эти рамки, чтобы обеспечить полноценную проработку изучаемого материала»[17]. Временные затраты на усвоение каждой учебной единицы зависят от сформированности когнитивных схем. Но ни одна из модификаций не учитывает индивидуальных когнитивных различий.

Рассмотрим технологию модульного обучения. Она предусматривает изменение расписания школьных занятий, модульную организацию учебного процесса, алгоритмизацию предписаний учебной деятельности, уровневое планирование результатов учебной деятельности, коллективное обучение. Модульное обучение предполагает деление всех аспектов учебного курса на отдельные

элементы, увязанные с общей концепцией. «Принцип модульности предполагает цельность и завершённость, полноту и логичность построения единиц учебного материала в виде блоков-модулей, внутри которых учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов. Из блоков-модулей как из элементов конструируется учебный курс по предмету. Элементы внутри блока-модуля взаимозаменяемы и подвижны. Освоение учебного материала происходит в процессе завершённого цикла учебной деятельности. Гибкость такого решения основана на вариативности уровней сложности и трудностей учебной деятельности»[18].

Понятие учебного модуля неразрывно связано с базисным содержанием дисциплины. Индивидуализация обучения осуществляется путём определения уровней усвоения учебных элементов, выявления учебных умений и навыков. Автор модульной технологии подчёркивает важность подачи информации: «Модульные программы и модули строятся с целевым назначением информационного материала, с сочетанием комплексных, интегративных и частных дидактических целей, при полноте учебного материала, относительной самостоятельности элементов в модуле, с реализацией обратной связи, при оптимальной передаче информации и методического обеспечения»[19].

Здесь важна организация выбора оптимального количества информации и способа её подачи. В учебном модуле базисные содержательные блоки логически связаны в систему. «На основании базисной понятийной базы — тезауруса (в котором представлены основные смысловые единицы, термины, понятия, законы, составляющие суть учебной дисциплины) составляются вопросы и

задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль (обычно в тестовой форме) после изучения модуля»[20]. Важный элемент модульного обучения — процесс отбора содержания обучения. «Процесс конструирования программного содержания идёт по следующему алгоритму:

1. Начальное обобщённое представление об объективном мире, законах развития природной и социальной среды.

2. Систематизация, конкретизация и углубление представлений и понятий о функционировании и развитии систем различных видов на основе общих и частных законов.

3. Проектирование и организация практической деятельности учащихся по установлению границ применения законов»[21]. Учащимся приходится систематизировать, анализировать информацию, встраивать новые понятия в имеющиеся семантические поля, без искажения их смысла. Необходима сформированная система логических операций, наличие умений совершать индуктивные и дедуктивные умозаключения.

Особенностью модульного обучения является использование коллективных методов обучения. «Относительно уровня сложности и трудности изучаемой дисциплины всех учащихся внутри класса или параллели целесообразно разделить на три группы или соответственно на три потока. Формирование групп (потоков) проводится педагогическим консиллиумом на основе итогов диагностики степени обучаемости и обученности учащихся, итогов их учебной деятельности, с учётом мнения родителей и выбора самооценки школьников. Степень обученности диагностируется поуровневым тестированием по учебным предметам»[22]. Критерии деления на три груп-

пы автор технологии не формулирует. Коллективное обучение предполагает социальную и психологическую готовность школьников к групповой работе. Диагностика социальных, психологических свойств личности не проводится. Когнитивные различия школьников также не изучаются.

На базе теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина основана технология учебных циклов. Теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина, лежащая в основе данной технологии, относится к концепции развивающего обучения. «Субъект прибегает к ориентировочной деятельности именно в тех случаях, когда в наличной ситуации отсутствуют условия, которые автоматически обеспечивают успех поведения, когда нужно обеспечить этот успех иным путём, иногда вопреки влияниям внешней среды или прежде усвоенных привычек»[23].

Внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов. Исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (учителей, родителей), дающих образцы этого действия. Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов (мотивационный, ориентировочный, материализованный, внешнеречевой, беззвучной речи, умственного действия). «В наибольшей степени качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно от типа ориентировочной основы действия (ООД) или типа учения»[24].

В технологии учебных циклов вид цикла зависит от объёма учебной информации и операционного состава формируемых умений. Каждый цикл предполагает контроль усвоенной информации. Технология учебных циклов

включает этап проверки знания предыдущего материала и готовности к усвоению нового. Методы диагностики интеллектуальной сферы в технологии учебных циклов не используются, также не предполагается адаптация учебного процесса к индивидуальным когнитивным особенностям каждого ученика.

Психологическую основу интегральной технологии составляет ассоциативная теория, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, гештальттеория. Применение интегральной технологии значительно повышает качество образовательного процесса, но для эффективного освоения интегральной технологии желательна предварительная подготовка школьников, о которой пишет автор технологии: «Смысл этой подготовки состоит в том, чтобы научить детей работать с информацией. Следовательно, содержательная подготовка к интегральной технологии обучения состоит во включении в ткань образовательного процесса специальных задач, при решении которых применяются процедуры, характерные для этой технологии или необходимые для овладения таковыми. Процедуры работы с информацией (выделение существенных элементов, конспектирование и реферирование, преобразование информации из одной формы в другую и так далее) могут быть представлены в любой предметной области»[25].

Одна из особенностей интегральной технологии — использование групповых методов обучения, причём состав групп имеет переменный характер. Значительная часть уроков не может быть подготовлена заблаговременно (их структура и содержание определяются результатами предыдущих), поэтому необходимо построить модель класса, в котором планируется применять эту тех-

нологию. Ученики описываются с помощью социологических и когнитивных параметров. В.В. Гузеевым предложены следующие базовые когнитивные параметры: тип мышления (вербально-логический, наглядно-образный, конкретно-действенный), тип памяти (вербально-логическая, зрительная, моторная, эмоциональная, слуховая)[26]. Диагностируются и учитываются некоторые из первичных свойств когнитивной сферы, но приобретённые свойства в диагностику не заложены.

Рассмотрим особенности когнитивной образовательной технологии. Основная цель когнитивной технологии — интеллектуальное развитие учащихся в процессе усвоения систематического научного содержания. Когнитивная технология базируется на теориях научения, принадлежащих к функциональной и когнитивной парадигмах (Э. Торндайк, Б. Скиннер, П. Гальперин, А. Бандура, Дж. Келли, Дж. Брунер). Особенность когнитивной технологии — наличие блока уроков, предназначенных для получения информации об уровне когнитивной готовности ученика к восприятию и пониманию новой учебной информации и выполнению различных познавательных действий и операций.

Для исследования структуры и уровня актуального развития базовых когнитивных характеристик интеллекта разработана когнитивная модель ученика, содержащая параметры, необходимые для адекватного выбора содержания обучения, методов, форм, средств и приёмов организации учебного процесса, применение которых приводит к когнитивному развитию ученика. Когнитивная технология развивает ученика для активизации процесса усвоения знаний, но не адаптирует процесс усвоения к индивидуальным когнитивным особенностям.

Когнитивная технология направлена на формирование отсутствующих когнитивных схем у учащихся в процессе обучения. Индивидуализация осуществляется путём изучения «интеллектуальной индивидуальности ученика, качественных характеристик и проявлений его познавательных способностей»[27] с последующим их учётом в образовательном процессе.

В основе когнитивной образовательной технологии лежат следующие теоретические положения:

- «Для обеспечения когнитивного развития учащихся в ходе учебного процесса необходимо, чтобы содержание обучения, применяемые учителем методы, формы, средства и приёмы обучения соответствовали актуальному уровню когнитивного развития каждого ученика.
- Для обеспечения когнитивного развития учащихся в ходе учебного процесса необходимо структурировать содержание обучения, выделив в нём декларативную и процедурную информации и определив последовательность изучения этих видов информации в учебном процессе»[28].

Для выявления актуального уровня когнитивного развития каждого ученика применяется когнитивный мониторинг, включающий диагностику четырёх составляющих когнитивной сферы: базовых когнитивных характеристик, общеучебных умений, межпредметных знаний и умений, предметных знаний и умений. Диагностика базовых когнитивных параметров проводится не чаще одного раза в год, результатом которой является построение когнитивной модели ученика. «Полученные данные используются для прогноза успешности обучения и для построения корректирующих воздействий»[29]. На основе данных когнитивного обучения проектируется такой

образовательный процесс, который обеспечивает когнитивное развитие учащихся.

В когнитивной образовательной технологии проводится диагностика когнитивной сферы ученика и по результатам диагностики проектируется образовательный процесс.

Выводы

Одно из следствий установления государственных образовательных стандартов — обязательность достижения запланированного образовательного результата каждым учеником основной школы. Современное образование невозможно без учёта индивидуальных качеств личности. Особое значение при усвоении знаний имеют когнитивные свойства личности.

Алгоритмические образовательные технологии, в отличие от стохастических и эмпирических, обладают такими свойствами как воспроизводимость, дают возможность прогнозировать результат обучения, содержат потенциал для индивидуализации учебного процесса.

Диагностика когнитивной сферы проводится в интегральной и когнитивной технологиях. В интегральной технологии диагностируются некоторые из первичных когнитивных способностей. Когнитивный мониторинг познавательной сферы выстроен только в когнитивной образовательной технологии.

Литература

1. Конституция Российской Федерации. М.: «Известия», 1995. С. 17–18.
2. Турчанинова Ю. Свобода учиться и учить // Директор школы. 1997. № 1. С. 39.
3. Конасова Н.Ю. Новые формы оценивания образовательных результатов

- учащихся: Учебно-методическое пособие для администраторов и педагогов общеобразовательной школы. СПб.: КАРО, 2006. С. 6.
4. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. С. 136.
 5. Информатизация общего среднего образования: Научно-методическое пособие / Под ред. Д.Ш. Матроса. М.: Педагогическое общество России, 2004. С. 149–156.
 6. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. С. 167.
 7. Бершадский М.Е. Понимание как педагогическая категория (Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли ученик то, что изучает?). М.: Центр «Педагогический поиск», 2004. С. 144.
 8. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. С. 33–40.
 9. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1975.
 10. Бершадский М.Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникативных технологий // Педагогические технологии. 2006. № 1. С. 29–50.
 11. Бершадский М.Е. Там же. С. 37.
 12. Хегенхан Б., Олсон М. Теории обучения. 6-е изд. СПб.: Питер, 2004. С. 433.
 13. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Издательство Института профессионального образования Министерства образования России, 1995. С. 121.
 14. Там же, С. 240.
 15. Кларин М.В. Технология полного усвоения. // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 60–72.
 16. Кларин М.В. Там же. С. 71.
 17. Там же. С.72.
 18. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практико-ориентированная монография / Под ред. П.И. Третьякова. М.: Новая школа, 2001. С. 5.
 19. Там же. С. 6.
 20. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 8-е изд., перераб. и доп. Учебное пособие. (Серия «Высшее образование»). Ростов н/Д: Феникс, 2003. С. 550.
 21. Третьяков П.И., Сенновский И.Б. Технология модульного обучения в школе: Практикоориентированная монография. / Под ред. П.И. Третьякова. М.: Новая школа, 2001. С. 38.
 22. Там же. С. 53.
 23. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. 4-е изд. М.: «Книжный дом «Университет», 2002. С. 134.
 24. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 8-е изд., перераб. и доп. Учебное пособие. (Серия «Высшее образование»). Ростов н/Д.: Феникс, 2003 С. 512.
 25. Гузеев В.В. Теория и практика интегральной образовательной технологии. М.: Народное образование, 2001. С. 200.
 26. Гузеев В.В. Там же. С. 191.
 27. Шадриков В.Д. Индивидуализация содержания образования. // Школьные технологии. 2000. № 2. С. 56.
 28. Бершадский М.Е. Когнитивная образовательная технология. // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 76–81.
 29. Бершадский М.Е. Мониторинг когнитивного развития. // Школьные технологии. 2005. № 4. С. 174.

ПРАКТИКА ДЛЯ ТЕОРЕТИКОВ

Технология театрально-педагогического воздействия

И.В. Лобанов

Контекст. Смена позиционирования по отношению к научному сообществу[1].

В течение нескольких лет я пытался вписать успешные результаты своей работы в контекст современной науки. Последний из моих докладов[2] убедил меня в неудачности этих попыток. Трансляция не произошла, научного взаимопонимания не случилось. Взаимодействие и в содержательном, и в эмоционально-личностном плане, как правило, не оставляло чувства удовлетворённости ни у одной из сторон. И несмотря на интеллигентный и доверительный стиль общения, который установился у нас с сотрудниками кафедры, это общение не привело к взаимопониманию в предметных областях наших дискуссий.

Почти все эти попытки оставляли в душе не только неприятный осадок «непонятости», но и чувство неудовлетворённости, которое можно было бы обозначить словом «невысказанность». Дело в том, что во имя этой самой «понятости» содержание сообщения адаптировалось к специфике восприятия именно научной аудитории (практик пытался говорить на языке, принятом в научном сообществе); в результате текст сообщения трансформировался, и вместе с этой трансформацией в сообщении терялось нечто существенное. Само содержание выступления заметно искажалось, что и приводило к ощущению «невысказанности».

К слову сказать, в журнальных публикациях, состоявшихся по итогам докладов[3], этих искажений удалось избежать.

Осознавая всё это, я решил сменить сам стиль своего выступления: в плане психологического позиционирования будет построено так, как будто в аудитории собрались исключительно единомышленники, которые понимают меня с полуслова, и ученики, готовые следовать практическим рекомендациям лидера. Такая умышленная иллюзия восприятия, надеюсь, позволит более точно формулировать те мысли, которые для меня весьма

значимы, поскольку отражают базовые представления о мире, которые и обеспечивают успешность практической деятельности. А коль скоро речь пойдёт о такой проблемной зоне современной педагогики, как технология трансляции ценностей, то возникает надежда, что встречный интерес аудитории к **практическим результатам успешной деятельности** повысит шансы взаимопонимания.

Иными словами, предполагается сменить паритетный стиль выступления на иерархический. Это нескромно с этической точки зрения, но, полагаю, будет конструктивным и эффективным с прагматической.

Доклад состоит из трёх параграфов, которые описывают предлагаемую вашему вниманию технологию театрально-педагогического воздействия на трёх уровнях: уровне практической реализации, уровне стратегического планирования реализации и на концептуальном уровне. Описание логичнее начать с высшего уровня и пошагово дойти до практики.

III уровень — Концепция[4]

До сих пор попытки интеграции педагогических и театральных процессов (С.В. Гиппиус, П.М. Ершов, А.И. Савостьянов и др.) проходили как адаптация театральных приёмов, методов и...[5] к условиям педагогического процесса. В то время как идея, предлагаемая вашему вниманию, состоит в том, что необходимо сделать как раз наоборот: педагогический процесс адаптировать к успешным, эффективным, театральным технологиям, которые доказали свою эффективность и успешность в течение десятилетий на экранах и театральных подмостках многих стран мира.

Чтобы разобраться в этой идее, сначала надо рассмотреть те самые театральные технологии, которые, с моей точки зрения, просто необходимы в учебно-воспитательном процессе как школы, так и вуза. Рассмотрим три такие технологии:

- технологию ведения репетиции;
- технологию выпуска спектакля;
- технологию профессиональной подготовки актёров и режиссёров театра.

Отметим, что театральная культура обладает, помимо этих технологий, **базовой концептуальной технологией**[6], на основе которой и построены как все вышеперечисленные, так и многие другие театральные технологии. Этой концептуальной технологией является Система Станиславского, расширенная и углублённая практиками театра, усиленная психологическими техниками и теоретическими построениями современной практической психологии.

1. Технология ведения репетиции.

Рассмотрим некоторые аспекты этой технологии, позволяющие говорить о её психологической эффективности.

Психологическая дистанция между актёром и режиссёром предельно сближена. Эта «предельность» достигается в моменты передачи (трансляции) режиссёром актёру своего замысла и восприятия им ответного творческого потока энергии актёра.

Кроме того, в течение всего репетиционного процесса психологическая дистанция сокращается при различного рода взаимодействиях (актёрского ансамбля, мизансценического строя и световой (и музыкальной) партитуры и т.д.). Во время организации таких взаимодействий в слаженном, сработавшемся коллективе взаимопонимание возникает практически с полуслова.

Эта психологическая сближённость режиссёра с каждым актёром особенно остро осознаётся при сравнении с психологической дистанцией между учителем и ребёнком в школе и особенно между преподавателем и студентом вуза.

Мотивация работы актёра. Высокая мотивация включённости актёра в репетиционный процесс (по сравнению с учениками и студентами) объясняется прямой и непосредственной зависимостью личного успеха актёра от его взаимопонимания с режиссёром и от эффективности всей репетиционной работы над спектаклем в целом.

Специфика актёрской профессии такова, что высокая мотивация личного успеха является, как правило, основной движущей силой актёрского творчества. Именно высокий уровень мотивации объясняет нам такую высокую интеллектуальную, энергетическую и творческую включённость актёра в репетиционный процесс. Это и позволяет режиссёру с максимальной эффективностью использовать весь потенциал актёрского ансамбля. *Редкий педагог умеет добиться такой максимальной самоотдачи ученического коллектива, какой является нормой профессионального взаимодействия в театре.*

С другой стороны, такая максимальная включённость актёров в творческий процесс порождает и вторую мотивационную составляющую работы актёра и режиссёра — психологическое удовлетворение от самого творческого процесса. Что касается психологического удовлетворения от творческого процесса преподавания — это достаточно частый гость в аудиториях и классах. Можно сказать, творческое «горение» — отличительный признак педагогической интеллигенции.

Режиссёр имеет практически неограниченные возможности в конструировании репетиционного процесса. Для людей, не погружённых в театральную «кухню», поясню. Режиссёр может вызвать на репетицию всех актёров, занятых в спектакле, может пригласить только тех, кто участвует в какой-либо сцене или назначить парную репетицию героев, а может индивидуальную. Режиссёр может проводить репетицию в специальном репетиционном зале, может на сцене, может собрать актёров в фойе театра или в подвале, может провести репетицию на природе — в парке, в лесу, у реки, на болоте, в ущелье... На репетицию он может заказать музыкальное сопровождение — хоть в живом исполнении, хоть в записи... Он может провести репетицию в выгородке (модель декораций), с костюмами, реквизитом, а может обойтись без всего этого и просто общаться с актёрами... Режиссёр может попросить актёра петь, танцевать, залезть на стол, спрятаться в шкафу и т.д. Режиссёр может **делать всё ради выполнения своей сверхзадачи** — постановки высокохудожественного сценического произведения...

Понятное дело, что занятия с отстающими, проведение кружков и факультативов, применение ТСО на уроках — это всего лишь жалкое подобие того, что может позволить себе учитель по сравнению с режиссёром.

Всё вышеизложенное позволяет утверждать, что **театральная репетиция является на сегодняшний день одной из самых эффективных моделей трансляционного процесса.**

2. Технология выпуска спектакля. Рассмотрим несколько факторов, позволяющих говорить о высокой эффективности этой технологии с точки зрения задач социокультурной трансляции.

Фактор успеха — заинтересованность всех участников спектакля в его успехе. Этот фактор позволяет непосредственно влиять на сплочённость коллектива и создание рабочей атмосферы.

Фактор неравенства — неравный вклад участников совместной работы в творческий и технический процессы работы над спектаклем. Этот фактор непосредственно влияет на этический климат коллектива — взаимопомощь, взаимодействие и взаимную ответственность.

Производственный фактор — необходимость закончить подготовку спектакля к определённому сроку. Этот фактор позволяет контролировать эффективность и успешность прохождения всех этапов подготовки спектакля. Причём готовность спектакля отслеживается не только режиссёром и руководством театра, но и всем коллективом исполнителей. Кроме того, спектакль как конечный продукт деятельности коллектива даёт оценку творческому вкладу каждого участника постановки.

Итак, в отличие от технологии ведения репетиции, где «рычаги управления» психологическими параметрами процесса в основном находятся в руках режиссёра и администрации театра, здесь, при выпуске спектакля, мотивирующее и организующее воздействие устроено несколько иначе. На каждого из участников процесса вышеперечисленные психологические факторы воздействуют почти подсознательно и независимо от воли организаторов. Это воздействие оказывает сама театральная атмосфера, весь уклад театральной жизни, каким он стал после великой реформы театрального искусства произведённой К.С. Станиславским, В.И. Немировичем-Данченко и коллективом

Московского художественного театра в начале XX века.

Не одно десятилетие ушло у новаторов на то, чтобы перестроить устаревший к тому времени театральный механизм. По всей видимости, перестройка механизма современного образования — дело не менее длительное.

Если же говорить об этой технологии в целом, то в школе психологический эффект, аналогичный вышеописанному, можно увидеть лишь в рамках воспитательного процесса при проведении мероприятий КТД (коллективные творческие дела — походы, спектакли, смотры, и т.п.).

3. Технология профессиональной подготовки. При опоре на Систему Станиславского в театральные учебные заведения осуществляется подготовка специалистов с заданным набором профессиональных качеств. Причём среди профессиональных качеств выпускника театрального учебного заведения есть такие, которые являются личностными умениями человека — коммуникабельность, психологическая пластичность, мировоззренческая открытость, толерантность.

Эти личностные умения могут и должны стать психологическими качествами личности выпускников всех школ и вузов, ибо эти качества говорят о культуре и уровне психологической грамотности современного человека.

Этот тезис требует обоснования и более содержательного анализа структуры учебно-воспитательного процесса театральных учебных заведений, который во многом отличается от учебного процесса других вузов, начиная от конкурсного отбора абитуриентов и заканчивая системой выпуска специалистов.

При предварительном просмотре абитуриентов (туры) руководитель курса

лично всматривается в лицо каждого поступающего. Это естественно, ведь из сотен надо отобрать лишь двадцать! *А разве имеет такую возможность декан психологического факультета и его ведущие преподаватели?* Дипломные спектакли и система «показов» в театры выпускников, процедура их трудоустройства через театральную биржу...

Очевидно, даже беглое изложение этих соображений потребует, по крайней мере, отдельной статьи... Здесь же ограничимся лишь констатацией того факта, что модель учебного процесса, в котором формируются заранее заданные психологические качества личности, существует и функционирует уже не одно десятилетие.

Теперь вопрос: «Что нам даёт в практическом плане такое переселение технологий с одной почвы на другую?» Ответ: сферную полноту социокультурной трансляции. Докажем это утверждение.

Для этого определим понятие «сферный процесс». Сразу отметим, что понимание этого фрагмента текста **невозможно без понимания методологического термина — «трёхточка»**[7].

Трёхточкой называется методологический[8] инструмент исследования явлений социокультурного пространства. Компонентами трёхточки являются знания (ЗН — информационная составляющая), способы действия (СП — функциональная составляющая) и образ жизни (ОЖ — ценностная составляющая).

[9] Процессом называется любой процесс социокультурного пространства, рассматриваемый в ракурсе методологической трёхточки.

Если теперь в этом ракурсе мы рассмотрим педагогический процесс, то найдём в нём много знакомых элементов. ЗН — знания, базовый компонент знаниевой (ЗУНовской) парадигмы.

СП — умения и навыки — действующие лица той же «оперы».

Рассматривая деятельностную парадигму современного образования с позиции трёхточки, можно заметить, что в этой парадигме декларируется переход базового компонента с ЗН на СП. Анализ соответствия реальности декларациям — отдельная интересная задача, разрешая которую, можно понять многие проблемы, возникшие при практической реализации технологий, построенных в контексте деятельностной парадигмы.

ОЖ — ценностный подход. Сюда относится всё, касающееся процесса воспитания. В самом деле, что такое воспитание, как не трансляция (передача) ценностных отношений, система которых в совокупности представляет образ жизни?

Психологические механизмы трансляции различны в разных зонах. Ведь очевидно, что СП-трансляция (научить человека кататься на коньках, говорить на английском, ставить спектакли, готовить кашу) должна происходить совсем не так, как ЗН-трансляция (рассказать о том, как катаются на коньках, объяснить грамматическую систему времён чужого языка, передать сумму знаний, необходимых современному режиссёру, дать рецепт приготовления каши).

И, стало быть, методика и методология построения воспитания, если говорить о зоне ОЖ, должны строиться совершенно на иных основаниях, чем дидактика предметного обучения знаниевого типа. И потому современные подходы, декларирующие ориентацию на трансляцию культурных ценностей, можно скорее отнести к трансляции гуманитарного знания, а не к воспитанию, поскольку в этих подходах гораздо больше ЗН-компоненты, чем собственно транс-

ляции ОЖ. Иными словами, сменив содержательное наполнение информационных потоков, обрушиваемых на головы учеников, надо позаботиться о поиске адекватных форм этой трансляции. Вот здесь и можно начинать разговор о специфике театрального воздействия на личность при формировании (выращивании, воспитании) ценностного мира учеников.

И, признавая, что именно организация ОЖ-трансляции является темой данного выступления, трудно удержаться от того, чтобы хотя бы вскользь не отметить эффективность театральных технологий и в других пространствах (зонах) сферного процесса педагогики.

ЗН-компонента. Среди бесчисленных проблем, связанных с содержанием образования (что преподавать и как это делать) весьма существенна проблема качества образования. Допустим, в контексте сегодняшней ситуации в образовании [10], т.е. когда не совсем понятно, что делать с возрастающим объёмом знаний, и при этом совершенно не ясно, какие из этих знаний являются «базовыми», основными, достойными трансляции следующему поколению, именно в этих условиях нам удалось договориться о некоем ядре этих *суперзнаний*. Вот тогда перед нами и встанет вопрос *качественного* усвоения этих знаний. Не формального, левополушарного знания, которое забывается в соответствии с законом забывания Эббингауза, а такого усвоения — *освоения* — *присвоения*[11], которое обеспечит «попадание» этих знаний, во-первых, в основу мировоззрения (карту мира) ученика (ЗН), во-вторых, станет основой его деятельности (СП), и, в третьих, примет этическое окраску нравственного императива поведения (ОЖ). И если мы потребуем такого усвоения, нам придётся признать,

что такое знание должно быть освоено когнитивно, деятельностно и эмоционально.

Говоря о последних двух требованиях, отметим, что театральные технологии обеспечивают эмоциональное, а в некоторых позициях и деятельностное проживание учебной ситуации. Следовательно, как только к результатам обучения всерьёз будут предъявлены требования эффективности (адекватность, эмоциональная вовлечённость, ценностная ориентация), сразу же театральные технологии будут если не незаменимыми, то, по крайней мере, весьма эффективными.

Различие между эмоциональным и деятельностным проживанием учебной ситуации заключается в позиционировании ученика в учебном процессе. Позиция зрителя обеспечивает эмоциональное проживание, позиции актёра и, тем более, режиссёра — деятельностное[12]. А коль скоро речь зашла о деятельности, то значит, мы рассматриваем процессы, происходящие в **СП-пространстве (зоне СП)**. «Каждое действие должно быть подлинным, целесообразным и продуктивным» — эту азбучную истину действенного анализа пьесы, сформулированную К.С. Станиславским в мире театра, проживают каждое мгновение театрального творчества и актёр, и режиссёр, и современный драматург, и организатор. Опытный взгляд театрала сразу отметит фальшь в действиях актёра, заметит слабую действенную структуру драматического текста. Не говоря уже об организации театрального спектакля (см. выше — технология № 2): все работники театра чувствуют, когда в театре появляется неопытный менеджер (директор, администратор, режиссёр, художник-постановщик и т.д.) — сразу появляется «запах прова-

ла». Театр инстинктивно реагирует на этот «запах», пытаясь ликвидировать зону некомпетентности.

В жизни — не то! Сплошь и рядом мы верим текстам, которым верить не следует, принимаем за деятельность её имитацию... Что и говорить: не хватает нам в жизни театрального образования и сценического опыта!

Теперь — главное. **Пространство ОЖ. Воспитание.** Риску предложить следующее концептуальное утверждение: **ценностное отношение обретается человеком только после его проживания им самим.**

И здесь логика моего рассуждения дошла до развилки: налево пойдёшь — в науку попадёшь, направо — прямёхонько в театр (а по пути и в методологию, и в практику, и ещё во многие интересные деятельностные места). Кратко оценим оба эти варианта.

Логика науки. Налево пойдёшь — закопаешься в многогомии научных исследований и наверняка обнаружишь, что этот тезис уже кто-то высказывал, а многие к нему подходили вплотную или имели его в виду. Таким образом, налево открывается столбовая дорога научного исследования...

Логика театра. Направо пойдёшь и увидишь, что в театре всё по-другому: «Ну, тезис, ну, и что? Дальше-то что?» И отношение к твоему тезису здесь будет зависеть не от авторитета и значения того, кто его до тебя произнёс, а от того, что ты сам на основании этого тезиса сделаешь. В контексте этого выступления мы пойдём по второй (правой) дороге. Отметим, что тезис этот **формулирует ЗН-компоненту** предлагаемой вашему вниманию концепции.

СП-компонента. В качестве базового СП-тезиса концепции предлагается тезис, сформулированный выше, в на-

чале параграфа «Концепция». **Вместо того, чтобы адаптировать театральные технологии к педагогическому миру, будем перестраивать педагогический мир по образцу театрального с применением вышеозначенных технологий.**

А необходимая для полноты картины **ОЖ-компонента** концепция предстанет перед вами в конце статьи.

II уровень. Стратегия

Попытка реализации этой концепции на практике происходит в двух московских университетах: Московском городском психолого-педагогическом и в Московском государственном открытом. Планы и их *частичную* реализацию удобнее описывать в виде проектов.

Проект №1. Психология средствами театра[13] (). МГПУ, Ф-т психологии образования

Предмет ПСТ — обязательный предмет в программе 2-го курса, и он же входит в программу «Психологические классы», которая реализуется для учеников 10–11-х классов, желающих поступить в МГПУ. Рассмотрим каждую из программ.

Программа курса ПСТ (2-й курс) состоит из следующих блоков:

- Лекционный блок[14] — предназначен для информационного сопровождения курса.
- Блок семинаров — предназначен для организации правополушарного понимания и самоопределения студентов по отношению к курсу.
- Блок занятий мастерской-лаборатории, предназначен для студентов, самоопределившихся как исследователи социально-психологических и личностных процессов при изучении курса ПСТ.
- Репетиционный блок предназначен для студентов, самоопределившихся

как участники театральной студии. В репетиционном процессе подготавливается к показу учебный спектакль.

- Факультатив, форма занятий для студентов, самоопределившихся для изучения ПСТ после того, как обязательное изучение этого предмета уже завершено.

Программа курса ПСТ для «Психологических классов» состоит из короткого ориентировочного лекционно-семинарского блока и репетиционного процесса, в котором осуществляется практическое взаимодействие учеников с каждым из [15].

Мир драматурга (базовый процесс — понимание). Занятия по ознакомлению с миром драматурга проходят в три этапа. 1. Чтение и обсуждение коротких литературно-философских произведений («Маленький принц», «Чайка по имени Джонатан Ливингстон») и формирование круга общего чтения. 2. Чтение и обсуждение драматических эскизов, написанных учениками. 3. Драматургическая обработка и постановка итогового спектакля курса, состоящего из этих эскизов, при обязательном участии автора эскиза в качестве актёра (первый год обучения) и режиссёра (второй год)

Мир актёра (базовый процесс — во- площение). Занятия по Системе Станиславского с применением современных тренинговых технологий и постановка спектакля.

Мир зрителя (базовый процесс — сопереживание (в пределе — со-бытие). Постоянная рефлексия состояния, деятельности и самоопределения учеников, которые перманентно изменяются в ходе педагогическом процессе[16]. Обсуждение актуальных проблем и событий современного общества (культурных, научных, политических). Совместные посещения мероприятий, проходя-

щих вне рамок программы «Психологические классы» МГПУ (например, тренинг студентов лингвистического факультета МГОУ или конференция аспирантов АПКипПРО).

Сверхзадача этой программы — подготовка студентов к овладению ими деятельностным (СП) и теоретическим (ЗН+ОЖ) инструментарием театральных профессий как средствами становления собственного психолого-педагогического профессионализма[17].

Проект № 2. «Воспитание знанием» МГОУ, Ф-т Лингвистики и межкультурной коммуникации (ЛМК). Предмет «Психология и педагогика», факультатив «Психология словесного творчества».

Если понимать термин «воспитание» как взаимодействие, организованное для трансляции ценностных отношений, то акцент в этом взаимодействии мы будем делать не на том, чтобы «передать ценностное отношение», а на том, чтобы оно «было принято»[18].

Несколько слов об информационно-энергетических ресурсах этого проекта.

Естественным **объективным** ресурсом является информация знаниявого типа, предусмотренная программой предмета «Психология и педагогика». Это достаточно мощный ресурс, ибо содержание учебного предмета предоставляет студенту возможность (условия) для самоопределения в профессиональном, гражданском и личностном курсах.

Субъективными ресурсами являются:

- Собственные способности педагога (актёрские, режиссёрские, методологические, педагогические, психологические), личный опыт и необходимый набор знаний.

- Мотивация незначительной части студенческой аудитории для сущностного овладения ЗУНами предмета «Психо-

логия и педагогика», в силу их стремления к позиционированию в социокультурном пространстве в качестве **профессионала, интеллигента и гражданина**.

- Мотивация некоторой части студентов для неформального овладения ЗУНами предмета, в надежде на то, что это поможет им в решении их личных проблем.

- Мотивация остальных студентов для усвоения знаний на минимальном уровне, необходимом для получения зачёта.

- Личная заинтересованность руководства факультета в активизации студенческой жизни и повышении эффективности обучения за счёт развития навыков субъектного самоопределения студентов.

Отмечу несколько принципиальных различий первого и второго проектов. Так, в первом проекте само содержание предмета предполагает нестандартную организацию учебно-воспитательного процесса (ведь далеко не в каждом университете преподаётся предмет ПСТ, и как это **НАДО** делать, по большому счёту, никто не знает). А во втором (МГОУ) представляет интерес организация нестандартного учебного процесса в рамках стандартного учебного предмета, который к тому же не является профилирующим в данной специализации студентов.

Существенна и разница мотивационного потенциала преподавателя в глазах студентов. Психологам (в МГПУ) предмет ПСТ преподаёт успешный профессионал-психолог, а у лингвистов в МГОУ порой возникает вопрос: «Мы будущие переводчики, зачем нам психология в таком объёме и качестве?»

Педагогическая проблема организации учебно-воспитательного процесса

этого проекта состоит в том, чтобы «изобрести» такую процедуру (единицу учебного процесса), а в перспективе — технологию, в ходе выполнения которой содержательный потенциал предмета превращался бы в деятельностный материал для самореализации студента как человека. Причём, учитывая ракурс предлагаемого подхода, эта процедура должна обладать качествами репетиции, спектакля и некоторыми чертами УВП театрального типа.

Поскольку пока эта задача в полном объёме не решена, представим некоторые фрагменты будущей технологии.

Лекционно-семинарский курс по предмету проходит с применением лекций, исполненных в различных «жанрах»:

- лекция — стандарт;
- лекция — семинар;
- лекция — «круглый стол»;
- лекция — тренинг;
- лекция — спектакль;
- лекция — рефлексия.

Такое разнообразие форм диалога в лекции позволяет разворачивать предметное содержание дисциплины в различных ракурсах, да и саму диалогическую форму применять различным образом. Думаю, сегодня никого не нужно убеждать в том, что истинная трансляция невозможна в форме монолога (особенно СП и ОЖ компоненты), поэтому именно диалогическая форма общения, пронизывающая все компоненты УВП, позволяет надеяться на эффективность строящейся технологии.

Другим важным моментом, реализующим принцип диалогичности преподавания, является **система обратной связи**. Кратко опишем два её компонента: **письма и анкеты позиционирования**.

В качестве основного канала обратной связи используются письма, которые студенты пишут (добровольно) по

впечатлениям от лекций. Стимулирование «писательской» активности происходит таким образом: наиболее интересные письма зачитываются в аудитории полностью или фрагментарно с последующим комментарием. После чего каждый студент может выступить со своим мнением (или вопросом), позиционировавшись в этом драматическом противостоянии: мнение педагога — мнение автора письма. Эти выступления порою переходят в жаркую дискуссию. Естественно, в письмах затрагиваются и личные проблемы студентов, что повышает эффект заинтересованности в личной активизации студентов в рамках учебного процесса (разумеется, письма зачитываются либо с разрешения студента, либо в анонимном режиме).

Обсуждение личных проблем студентов в учебном процессе способствует психологическому сближению преподавателя и тех студентов, которые добровольно решили принять предложенные «правила игры»... Кроме того, в этом процессе формируется «неравенство студентов перед преподавателем»[19], которое весьма напоминает аналогичное неравенство актёров в театральной труппе. Так же, как в театральной труппе, положение актёра определяется его талантом, профессиональной успешностью и, наконец, умением грамотно строить свою поведенческую стратегию, и здесь на положение студента влияет его собственная активность, успешность в освоении материала и, опять же, умение грамотно строить поведенческую стратегию.

Анкеты позиционирования требуют от студента занять определённую личностную позицию по отношению к какому либо вопросу, и, как правило, они предполагают необходимость личного выбора формы участия в том или ином фраг-

менте программы. Типичным примером такого позиционирования можно считать стартовое α - Δ -позиционирование.

В этой анкете студентам предлагается выбрать тип своего отношения к предмету. Четыре типа отношений располагаются в четырёх квадрантах декартовой системы координат. Ось X разбивает плоскость на две полуплоскости: верхняя для тех, кому интересен предмет; нижняя — для тех, кому он не интересен. Аналогично ось Y: правая полуплоскость для тех, кто хочет принимать участие в диалоге с преподавателем (в виде писем, докладов, участия в работе факультатива и т.д.), т.е. проявлять активность в овладении предметом; левая для тех, кто не хочет.

Получается:

α — активные и интересующиеся,
 β — интересующиеся, но пассивные,
 γ — не интересующиеся и пассивные,

Δ — не интересующиеся, но активные, как правило, это группа оппозиции, которая любит спорить и часто не соглашается с преподавателем.

Регулярно проводящиеся анкеты позиционирования развивают два из пяти качеств личности, необходимых для коммуникативной компетентности: навыки рефлексии и способность к идентификации (терминология взята из концепции коммуникативной грамотности А.А. Бодалева[20]).

Упомяну ещё два способа получить обратную связь: **домашние контрольные работы** (не более двух за семестр), которые формулируются таким образом, чтобы содержание этой работы было невозможно скачать из Интернета (например, понимание содержательного фрагмента теории на примере личного опыта) и **«страница вопросов»**, которую ведёт каждый α -студент в своей тетради.

Благодаря такой системе обратной связи, в течение первого полумесяца выделяется актив, который является первым составом факультатива. С участниками факультатива реализуется параллельный курс обучения[21] с использованием элементов театральных и современных тренинговых технологий. Здесь в значительной степени реализуется «технология ведения репетиции». Сверхзадача факультатива сформулирована так: **научить студентов различным видам понимания текста[22]: деятельностному (система Станиславского), методологическому (методология в изложении О.С. Анисимова[23]) и образно-поэтическому (М.М. Бахтин).**

Вспоминая давние занятия на военной кафедре, замечу, что репетиционные методы ведения занятий относятся к тактическому уровню «планирования военных действий», что же касается оперативного и стратегического уровней, то здесь необходимо применять технологии выпуска спектакля и профессиональной подготовки в театральных вузах.

Сразу отмечу, что до стратегического уровня «руки ещё не дошли», так как на этом уровне помимо инициативы педагога, по всей видимости, необходимы какие-либо структурные изменения всего УВП данного учебного подразделения. А для этого, в свою очередь, необходима некоторая «признанность» этой экспериментальной деятельности и даже некоторая организация этой признанности[24].

Что же касается «оперативного» уровня, то в качестве аналога технологии «Выпуск спектакля» пока разработана одна модель, которая прошла лишь одно испытание. Кратко опишу её.

В середине семестра наиболее успешным («продвинутым») участникам

факультатива было предложено принимать зачёт у студентов всего потока. Коммуникативная задача перед ними ставилась следующим образом: «Не контролировать «вызубренность канонического текста», а фиксировать достигнутый студентом **уровень понимания** и помогать сделать следующий шаг в этом понимании!» (Студентов, которые подготовились недостаточно добросовестно, предполагалось «переправлять» преподавателю для «вынесения приговора») Понятно, что поставленная таким образом задача предъявляла достаточно высокий уровень требований к овладению материалом участниками контролирующей группы (КГ[25]). Из 26 участников факультатива к приёму зачёта были допущены только 9 (и пятеро были допущены в качестве стажёров, которые включались в процедуру проверки лишь по мере их готовности).

Результаты проведения этой процедуры превзошли все ожидания по положительности эффекта. После студенческого зачёта резко улучшилась посещаемость занятий, выросло качество готовности студентов к семинарам и число участников факультатива.

Для интенсификации обучения во втором семестре необходимо было «изобрести» ещё один технологический продукт — аналог «выпуска спектакля». Но, увы... к сожалению, второго аналога придумать не удалось.... Были семинары, проводимые самими студентами, дискуссии по проблемам, которые организовывали участники факультатива, были переформированы учебные группы... Одним словом, было много частных, локальных методических находок или заимствований из педагогической культуры прошлого, но... в единый технологический процесс это пока не вылилось...

Завершая разговор о двух представленных проектах, уместно вспомнить один исторический факт, который в данном контексте можно использовать как образ-аллегорию. Люди сначала научились строить самолёты и летать на них, и лишь затем были разработаны научные основы аэродинамики. Используя образы этой аллегии, отметим, что для первого проекта, который «уже летает», очевидны и контуры «аэродинамики» (см. приложение 2). А для второго, который «ещё на взлёте», теоретические разработки только предвидятся.

А за изобретением должна последовать технологизация, дабы полученные педагогические достижения могли стать достоянием широкого круга профессионалов[26].

Уровень 1. Практика

Однако все образцы практического внедрения театральной технологии, которые были описаны выше или как планы, или как пробные образцы реализации, ещё столь далеки от своего завершённого (технологического) вида, что говорить об эффективности, результативности и целесообразности пути, по которому мы идём с моими учениками-единомышленниками, несколько преждевременно.

Случаются моменты вдохновляющего успеха, которые подбадривают и вселяют уверенность, но бывают и проблемные ситуации и трудноразрешимые этические противоречия, когда хочется раскаться, отказаться от продолжения поисков и на коленях просить прощения у тех, с кем отношения не сложились и наши контакты принесли боль разочарования, обиды и непонимания...

Но есть один фрагмент деятельности, о котором можно сказать с увереннос-

тью, что идея воплотилась и дала эффективные результаты. Речь идёт о театральном факультативе МГПУ, который я в течение двух лет вёл на общественных началах и который удалось построить по образцу театральных студий моей молодости. Здесь есть всё, что описано в вышеперечисленных технологиях: и личностное доверительное сближение, позволяющее моментально реагировать на любую проблему, неудачу или кризис человека, здесь и абсолютная режиссёрская свобода в выборе темы и формы занятия, и стратегическое построение общей деятельности «От спектакля к спектаклю» (точнее, от проекта к проекту), и элементы профессиональной учёбы... Правда, вместо профессии «режиссёр» постепенно выкристаллизовывается технология подготовки профессионала другой профессии — «практический психолог», или, может быть, даже новой профессии — психолог-режиссёр.

Результаты профессионального, личностного и социального развития учеников и студентов видны уже не только самим участникам движения и их родителям, но и коллегам по работе. И эти результаты говорят о том, что технология «работает» даже в «зачаточном состоянии»!

Но... жизнь — штука сложная, и, возможно, уже сегодня после того, как я окончу писать эти строки, или на очередном «мозговом» штурме, который произойдёт после посещения факультативом «Музея Востока», меня ждёт жестокое разочарование, может, скажутся и неучтённые или ещё неизведанные ошибки, допущенные или на старте работы, или позавчера... Всё может быть...

И утешением в этом случае мне может стать крылатая фраза из гениального фильма Милоша Формана «Полёты

над гнездом кукушки», произнесённая героем Джека Николса, — «Пусть не получилось, **но я хотя бы попробовал!!!**» — этот тезис, высказанный сумасшедшим героем в доме для умалишённых, **можно считать ОЖ-компонентой вышеизложенной концепции...**

Послесловие. Доклад удался. Об этом говорили коллеги на его обсуждении, и это чувствовалось по атмосфере, в которой он проходил... Практик должен говорить на языке своей практики, и тогда он будет по-человечески понят собратьями по разуму — научным сообществом. Но... Понятым по-человечески, а не научно... Осталась невыполненной задача: «Вписывать практические результаты в научную картину мира». Эта задача должна быть решена исключительно языком, принятым в научном сообществе.

И здесь хотелось бы скромно высказать нескромную мысль: а может быть, проблема состоит не только в моём персональном неумении (как и у многих практиков) переводить результаты практики на научный язык, но и в том, что язык современной науки нуждается в расширении, а ритуалы научного взаимопонимания — в реконструкции? И если это так, то наука и практика могли бы двинуться навстречу друг другу. Последняя сентенция общеизвестна до банальности, и таковой бы и осталась, если бы не конкретное предложение к сотрудничеству в данном направлении.

Публикации

1. Некоторые особенности технологического подхода к организации психологической службы школы // Завуч. 1999. № 6. С. 15.

2. Три тезиса об экспериментальной деятельности в образовании: Сб. Исследовательская деятельность, как фактор реализации компетентностного подхода в образовании. М.: АПК ПРО, 2003. С. 28.

3. Трёхкомпонентная структура социокультурной трансляции (СКТ) в контексте современного кризиса науки: Тезисы к междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей АПК и ПРО «Научное исследование и российское образование: идеи и ценности XX века». Ч. 2. М.: АПК и ПРО, 2003. С. 32.

4. Типология знаний с точки зрения трёхкомпонентной структуры социокультурной трансляции // Академический вестник. 2004. № 11. М.: АПК и ПРО 2004.

5. Субъектно-личностное развитие человека // Педагогические технологии. 2004. № 2. С. 22.

6. Проблема психологического сопровождения процессов развития в системе образования // Педагогические технологии. 2004. № 4. С. 59.

7. Технологическое обеспечение трансляции инновационного продукта в образовании. Образование в XXI веке: эксперимент и инновации. Сборник научно-практических материалов / Сост. и науч. ред. А.С. Сиденко. М.: АПК ПРО, 2004. С. 41.

8. О некоторых проблемах внутри научной коммуникации (рефлексия выступления на семинаре) // Педагогические технологии. 2006. № 1. С. 91.

9. О некоторых проблемах внутри научной коммуникации. Методология научного познания // Педагогические технологии. 2006. № 2. С. 84.

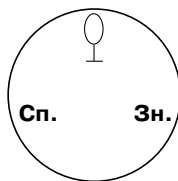
В приложении помещаются методологические схемы, на которые опирается концепция развития и программа ПСТ и указание на публикации, где приведены развёрнутые комментарии к этим схемам.

Схема 1. Схема паритета



Схема паритета описывает равноправное многомерное субъект-субъектное взаимодействие, в котором субъекту-автору противостоит партнёр по взаимодействию, не менее сложный по своей многомерной структуре, чем сам субъект-автор. Взаимодействие между такими субъектами по необходимости обретает многомерность, сопоставимую с многомерностью самих субъектов, как минимум, взаимодействие по трёхточке (см. схему 2). *Публикации:* Проблема психологического сопровождения процессов развития в системе образования // Педагогические технологии. 2004. № 4. С. 59–76; О некоторых проблемах внутри научной коммуникации // Педагогические технологии. 2006. № 1. С. 91–111.

Схема 2. Трёхточка



Трёхточка описывает трёхкомпонентность структуры социокультурной трансляции (СКТ). Точка ЗН (знания) — информационная, когнитивная компонента. СП (способы действия) — функциональная, средствивальная, энергетическая компонента. ОЖ (образ жизни) — ценностная компонента, или компонента, отражающая систему отношений. *Публикации:* Трёхкомпонентная структура социокультурной трансляции (СКТ) в контексте современного кризиса науки. Типология знаний с точки зрения трёхкомпонентной структуры социокультурной трансляции // Академический вестник. 2004. № 11. М.: АПК и ПРО 2004; Типология знаний в условиях перехода к новому пониманию мироустройства. Образование в XXI веке: эксперимент и инновации. Сб. научно-практических материалов. М.: АПК ПРО, 2004. С. 30–41; Цветков Н.А. Сферные процессы: Монография. М.: Моск. ун-тет методологии знаний, 1992.

Схема 3. «Схема имени В.С. Черномырдина»



Эпиграфом к описанию этой схемы можно взять бессмертные слова Виктора Степановича Черномырдина (чем и объясняется название этой схемы): «Хотели, как лучше, получили — как всегда». Эта схема часто применяется в консультациях различного типа, когда приходится анализировать причины допущенных ошибок. Схема отражает ход естественного процесса планирования действия. На первом этапе — интеллектуальная деятельность по осмыслению ситуации, на втором — личностное самоопределение в этой ситуации и лишь затем планирование или само действие.

Схема 4. Схема «Субъектно-личностного развития»



Схема отражает этапы процесса субъектно-личностного развития человека. Это тема диссертационного исследования автора концепции и программы. *Публикации:* «Уровни субъектно-личностного развития»: Тезисы к междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей АПК и ПРО «Научное исследование и российское образование: идеи и ценности XXI века». М.: АПК и ПРО, 2003. С. 266–271; Субъектно-личностное развитие человека // Педагогические технологии. 2004. № 2. С. 22–31.

Схема 5. Схема «социальной шизофрении»



Эта схема также часто применяется в консультациях различного типа, когда приходится анализировать причины допущенных ошибок. Но в данном случае (в отличие от схемы 3) имеются в виду ошибки не организационного (самоорганизационного) порядка, а те, которые самому человеку трудно распознать в своей деятельности. Схема отражает, в определённом деятельностном аспекте, явление *латеральности*. В данном случае мы абстрагируемся от того, как на самом деле функционируют полушария головного мозга — согласованно или нет, есть ли реальная разница в их функциональных нагрузках или она не имеет отношения к рассматриваемому явлению. Для нас существенно, что в поведенческих проявлениях личности прослеживаются два деятельностных ряда, которые не согласуются между собой. Ряд вербальных проявлений, в котором отражается самопрезентация личности, его декларируемые ценности, и ряд поведенческих проявлений, опирающихся на неосознанные (подсознательные) или частично неосознанные мотивы и схемы поведения. Данная схема модельно (или точнее, образно) репрезентирует это явление рассогласованности.

Приложение 2

Программа ПСТ в МГППУ

Предлагается проект программы построения, функционирования и развития театрального факультатива-студии-лаборатории на факультете ПО МГПУ.

Автор проекта в течение трёх лет на факультете ПО преподаёт дисциплину «Психология средствами театра» (ПСТ), организовал театральную студию (поставлено четыре спектакля) и ведёт постоянный театральный факультатив.

Предлагаемый проект состоит из теоретического обоснования, краткого описания достигнутых результатов и проектного предложения для реализации в следующем учебном году.

Теоретическое обоснование

Если рассматривать психологическое пространство театра, можно заме-

тить, что оно включает в себя три подпространства, три мира, каждый из которых «живёт» по своим особым психологическим законам.

Первый мир — мир драматурга. Базовый процесс этого мира — процесс **понимания**.

Объектно этот мир представляет собой множество текстов, причём текстов, построенных особым образом. Строение этих текстов обусловлено спецификой театра как мира особого отражения. В этом мире (мире сцены — мире 2) явления внешнего мира (мира 1) преломляются по законам различных театральных жанров для воплощения в пространство мира «здесь и сейчас» (мир — 3). Это «трёхмирие» схематически соответствует «схеме паритета».

А. Понимание текстов может происходить герменевтически, через постиже-

ние смыслов, заложенных в этот текст автором (драматургом). И тогда мы говорим о понимании мира внешнего (мира-1).

Однако оно может происходить посредством действенного анализа, — методологии понимания драматургических текстов, разработанной в парадигме Системы Станиславского. Это понимание — понимание мира-2, мира преломления, мира театрального искусства — приводит нас к построению действенной ткани будущего спектакля.

Понимание текста как образной ткани, созданной для восприятия зрителями в мире театрального спектакля, в мире-3, в мире «здесь и сейчас» — образно-символическое понимание.

Б. Это триединое понимание-прочтение драматургического произведения — стартовое условие того, что в зрительном зале произойдет творческий акт творения-восприятия некоего смысла. Смысла, во-первых, угаданного драматургом во внешней жизни (в большом мире, мире-1). Во-вторых, прочувствованного, прожитого зрителем. В результате этого прочувствования, проживания, происходит *осмысление*, т. е. восприятие зрителем смысла, заложенного драматургом. А проживание, прочувствование происходит посредством того, что текст прочувствован и прожит актёрами в театральном представлении.

Это триединое понимание (герменевтическое + действенное + образно-символическое) является осмыслением, осознанием и переживанием[28], т. е. более полным восприятием информации, чем то восприятие, которое происходит в результате лишь одного какого-то вида понимания — герменевтического, действенного или образно-символического.

Это триединое понимание совмещает в себе интеллектуальное понимание мира (философский аспект), иррацио-

нальное понимание жизни как непостижимого явления (мистический, мифологический и религиозный аспекты) и эмоциональное понимание жизненных явлений обыденности (образный аспект искусства).

В. Если применить технику многогранного понимания текста, выработанную в театральной культуре к пониманию психологического текста, то такое понимание будет не только более полным и глубоким, но и более адекватным. Это можно утверждать, поскольку у человека, владеющего подобной техникой понимания, автоматически развиваются навыки самопроверки и самозащиты от влияния «форматирующего сознания». Это многогранное понимание особенно актуально в современных условиях развития психологии, когда мы должны уметь понимать тексты, созданные не только в естественной парадигме психологии, а и в иных околонучных «парадигмах», которые В.А. Шкуратов[29] отнес не к «психонауке» психология, а к явлениям культуры: «психософия», «психотехнология» и «психоискусство».

Без развития навыков такого многогранного понимания текста, как единицы гуманитарного знания, трудно представить себе подготовку психолога-профессионала высокого уровня, не ограниченного пониманием лишь современного уровня развития психологической науки, а устремлённого в будущее, готового к пониманию поливариантного развития науки, культуры и общества.

Поэтому в программу работы театрального факультатива (студии, лаборатории) должны быть включены процедуры, позволяющие студентам овладеть навыками многогранного понимания текста. А именно: процедуры **понимания** научного, а также литературного, бытового, юридического, политического и

рекламного [30] текстов; процедуры **действенного анализа** драматургического и бытового текстов; процедуры **создания** драматургического, бытового и, возможно иного типа текстов.

Второй мир — мир актёра. Базовый процесс — **воплощение**. Свобода, гибкость[31] и надситуативная активность — вот перечень тех основных категорий, в рамках которых будет строиться понимание этого мира, позиционирования в нём и программа личностного развития, реализуемая в этом мире[32].

А. Надситуативная активность, свобода, гибкость. Каждый человек в различных жизненных ситуациях естественно органичен: его пластические, мимические голосовые, ритмические и вербальные реакции на возникшую ситуацию природно-естественны. Однако по мере возрастания личностной субъектности[33] человек сам становится демиургом различных жизненных и деятельностных ситуаций, а стало быть, он должен уметь выстраивать своё поведение «надъестественным» образом, т. е., создавая ситуацию, человек своим органичным поведением задаёт психологические параметры этой ситуации.

А для этого он должен, прежде всего, **уметь** это делать! Уметь управлять своей мимикой и пластикой, своим голосом и ритмом **своей жизни**, уметь вербализировать свои ощущения и делать всё это убедительно, заразительно и органично. Кроме того, человек с достаточно развитым чувством субъектности, попадая в «чужую» ситуацию, должен уметь противопоставить ей свою волю, т. е. суметь повести себя не так, как ожидается от него автором ситуации, а так, как пожелает этого сам человек — субъект своей жизни. И в этом противостоянии с чужой ситуацией (с чужой волей) человеку нужно уметь самостоятельно выстраивать

своё поведение. Выстраивать в голосовом, пластическом, мимическом, вербальном и ритмическом планах.

Иными словами, для реализации своей надситуативной активности, субъект своей жизни должен быть свободен в своих поведенческих проявлениях, а для этого он должен обладать поведенческой гибкостью. **Овладевая азами актёрского мастерства**, человек приобретает все вышеперечисленные параметры гибкости.

Б. Театральная культура обладает мощным набором эффективных технологий, которые могут и должны применяться в современном учебно-воспитательном процессе школы и вуза[34].

Вот лишь некоторые из них:

- технология ведения репетиции;
- технология выпуска спектакля;
- технология профессиональной подготовки актёров и режиссёров театра[35].

Театральная культура обладает базовой концепцией, на основе которой и построены все вышеперечисленные технологии. Эта концепция — Система Станиславского, расширенная и углублённая практиками современного театра.

Режиссура. Многогранная профессия «режиссер», возникшая в театре XX века во многом благодаря Системе Станиславского, имеет три аспекта, которые значимы в контексте сопоставления профессиональных качеств *режиссера и психолога-практика*.

Режиссёр, как интерпретатор. В этом качестве режиссёр выступает как интерпретатор особого рода. Режиссёрская интерпретация[36] заключается в том, что за фасадом драматургического текста режиссёр угадывает «жизнь человеческого духа роли»[37]: мысли персонажа, его чувства, его мировоззрение, ценностный мир... Одним словом, полный психологический портрет личности.

А кроме определения психологического портрета всего ансамбля персонажей, необходимо определить и социодинамику их взаимоотношений. Через методологию действенного анализа режиссёр вскрывает деятельностную структуру будущего спектакля, которая включает в себя всю деятельностную палитру поведения персонажей: от элементарных физических действий и мизансцен, до ансамблевого взаимодействия и деятельностного поведенческого проявления личности каждого персонажа.

Профессиональные качества режиссёра-интерпретатора крайне необходимы психологу-практику, ибо анализ несовпадения внутренних устремлений человека и его вербального проявления — повседневная, можно даже сказать, рутинная обязанность его профессиональной деятельности[38]. Умение «видеть жизнь за частоклоком слов» — профессиональная компетентность, как режиссёра, так и психолога-практика.

Режиссёр как педагог[39]. Педагогическое воздействие режиссёра на актёра принципиально отличается от педагогического воздействия стандартного «школьного типа». На театре творческое взаимодействие актёра и режиссёра является принципиально субъект-субъектным. Данный тип педагогического общения с таким трудом приживается в школе именно потому, что в школьной педагогике отсутствуют технологии типа «Системы Станиславского». Ведь именно актёр является творцом роли, а режиссёр — лишь его сотворцом. Учитель же в школе (а в вузе — тем более) чрезвычайно редко является сотворцом процесса познания своих учеников, ибо не владеет технологией сотворчества.

Психолог-практик, овладевший технологией сотворчества, повысит свою компетентность и как педагог, и как специа-

лист, способный оказать помощь другому педагогу в разрешении противоречий между декларируемой субъект-субъектностью современных педагогических технологий и авторитарными психологическими установками, сформированными у педагогов за десятилетия субъект-объектной педагогической практики.

Режиссёр как организатор[40]. При постановке спектакля в драматическом театре режиссёр является координатором более 30 деятельностных процессов, которые и составляют единый процесс выпуска спектакля.

В условиях самодеятельного театра число этих процессов существенно меньше, но здесь возникает специфические особенности работы, связанные со статусом участника самодеятельного коллектива. Участие в таком коллективе добровольное и может прекратиться в любой момент, если по каким-либо причинам у участника изменилось желание или отношение к этой деятельности (к коллективу, к руководителю). Отсутствие материального (зарплата, премия, гонорар...) и социального (карьера, известность, положение в труппе, и т.д.) стимулирования обязывают режиссёра увязывать процесс выпуска спектакля с иными деятельностными процессами участников постановки: учёба, работа, семья, любовь, личная жизнь: помимо организационных проблем перед режиссёром самодеятельного коллектива встаёт целый ряд «организационных» проблем.

Таким образом, режиссёр, получающий образование, независимо от места своей будущей работы становится обладателем ряда менеджерских качеств, необходимых для его профессиональной деятельности.

Психолог-практик, овладевая навыками деятельности режиссёра-организатора, приобретает менеджерские ка-

чества, которые необходимы ему для более эффективной организации деятельности психологической службы в школе — общеизвестен факт её «многопроцессуальности». А также для воспитания этих же менеджерских качеств у учеников, поскольку не менее общеизвестно, что одна из задач современной школы — научиться обучать детей навыкам деятельностиной самоорганизации.

Современная тренинговая культура во многом родственна театральной культуре, точнее, культуре театральной педагогики[41]. В последние десятилетия наблюдается интенсивное взаимопроникновение элементов тренинговой культуры в театральный педагогический процесс, и обратно, многие тренинги (или отдельные их элементы) являются модифицированными упражнениями системы театральной подготовки актёров и режиссёров.

Очевидно, что, овладев навыками актёрской и режиссёрской профессий, будущий психолог-практик будет более уверенно чувствовать себя в качестве тренера.

В. Все вышеперечисленные личностные (свобода, гибкость, надситуативная активность) и профессиональные (актёрское и режиссёрское мастерство) качества необходимо развивать каждому человеку, желающему достичь уровня личностной субъектности (стать субъектом своей жизни). А психологу-практику этот же набор необходим ещё и как профессиональный инструментарий его деятельности.

Но особенно необходимо эти качества для школьного психолога. Во-первых, потому, что организация взаимодействия с детьми происходит более полно, эффективно и адекватно, если психолог инструментально оснащён профессиональными навыками актёра и режиссёра.

Во-вторых, владение этими навыками позволяет строить различные типы учебного взаимодействия, нетипичные для арсенала учебных взаимодействий традиционной школьной системы[42].

И, в-третьих, в условиях реформирования школьного образования психологическое сопровождение этого реформирования должно осуществляться профессионалом, способным отслеживать не только декларируемые (и отслеживаемые психологическими методиками) параметры изменения системы, но «чувствовать и понимать» весь процесс в целом, подобно тому, как режиссёр чувствует единый организм театрального спектакля; а прочувствовав и поняв, сумеет отстоять (в режиме надситуативной активности) своё понимание даже вопреки желанию администрации приукрасить достижения и «не заметить» реально существующих проблем.

Поэтому в программу театрального факультатива (студии, лаборатории) должны быть включены:

- занятия по Системе Станиславского, распадающиеся на несколько «предметных дисциплин»;
- постановка спектаклей, современного и классического репертуара;
- постановка эскизов, написанных самими участниками факультатива;
- самостоятельная постановка отрывков и спектаклей студентами в режиме производственной практики (с полноценным проведением репетиционного периода в школе).

Третий мир — мир зрителя. Базовый процесс этого мира — сопереживание (в пределе — со-бытие). Зритель включается в восприятие происходящего на сцене интеллектуально (рационально), эмоционально (энергетически) и интуитивно (сущностно). Он стремится постичь, понять, прочувствовать то, что

происходит на сцене, т. е. **прожить** это. И здесь важно отметить, что таким образом ведёт себя далёко не всякий, а лишь *подготовленный зритель*, как называют таких зрителей на театре[43].

А. Многое из того, что происходит в этом мире (мире-3), можно понять, сопоставляя происходящее здесь в сравнении с тем, что происходит в мире-1 — в мире драматурга. Только в мире драматурга базовый процесс понимания ориентирован на понимание *текста*, а в мире зрителя, устремившего своё внимание на сцену, понять (прочувствовать, прожить) нужно не текст, а саму *жизнь*, данную не только в форме драматургического текста, а в форме самой жизни, в которую этот текст вплетён.

И. стало быть, все *задачи* по пониманию этой жизни (и жизни сценической, и жизни обыденной за пределами театральной сцены) разрешаются в этом мире — в мире зрителя. Перечислим некоторые из этих *задач*, отметив, что их систематизация, а также методология их педагогического решения — дело будущего. На сегодняшний день сделаны лишь первые практические шаги по внедрению театроведческих методик понимания спектакля в практику университетского преподавания психологии.

Структурирование информации. В самом деле, любой текст каким-то образом структурирует информацию о жизни. Написанный текст можно прочитать, перечитать, проанализировать; над ним можно размышлять, по его поводу можно дискутировать, писать вторичные, аналитические тексты и, таким образом, отрезок времени, зафиксированный, в написанном тексте можно сколь угодно продлевать (общаясь с этим текстом) с целью уловить его смысл. А «текст» спектакля[44], как и текст жизни — иное дело. Время восприятия тождественно

времени воспроизведения. Творчество зрителя одновременно с творчеством актёра[45]. И сама информация в этом «тексте спектакля» не разбита на абзацы и параграфы, и нет сносок и справочных комментариев — есть жизнь спектакля, которая обрывается в момент финального занавеса. И потому умение структурировать информацию, или как говорят, «разложить все по полочкам» — одно из важнейших умений подготовленного театрального зрителя (вообще говоря — любого человека[46], воспринимающего искусство).

Перечислим некоторые другие умения подготовленного театрального зрителя: умение фиксировать мысли-состояния, умение вербализировать собственные переживания, умение видеть проблему и проблемное поле, конфликт и систему конфликтов, умение читать подтекст и контекст в сценическом произведении.

Б. При современном разнообразии театральных течений, школ, режиссерских подходов, современный подготовленный театральный зритель[47] поневоле учится толерантности, веротерпимости, приобретает навыки интеллектуальной, эмоциональной и этической децентрации. Вчувствование, сопереживание, развитие эмпатии — для всех этих психологических компетенций современный театральный спектакль может служить превосходным тренингом.

С другой стороны, мы живём в мире, который характеризуется многообразием различных социальных групп, многие из которых обладают своей неповторимой и непохожей на другие этической системой, ритуалами, обычаями, миропониманием. При современной динамике жизни непрерывно учащаются межгрупповые контакты, а межгрупповая коммуникация становится повседневным явлением. Следовательно, обладать навы-

ками этической децентрации, умением перепозиционироваться в процессе сложной коммуникации становится необходимым коммуникативным умением не только психолога, но и любого коммуникативно-компетентного человека.

В. Понимание-проживание-восприятие другого человека, ситуации, коллектива. Причём грамотное понимание, с учётом контекста, понимание поведения в условиях неадекватности, умение структурировать жизненную информацию, связанную с клиентом, коллективом, умение фиксировать мысли-переживания, проводить визуальную диагностику успешности коммуникативных процессов, эффективности деятельности и успешности жизнедеятельности — вот перечень профессиональных компетенций практического психолога, который может быть выработан при воспитании студента как подготовленного театрального зрителя.

К сожалению, из-за того, что третий мир — мир зрителя требует предварительной осведомлённости учеников и их компетентности в двух предыдущих мирах, за истекшее время не удалось наработать сколько-нибудь обоснованных методологических подходов или методов педагогического решения задач, которые могут быть решены в этом мире. Следовательно, именно в этом направлении предстоит проделать значительный объём экспериментально-исследовательской работы.

На сегодняшний день о формах работы можно сказать только следующее: среди этих форм — посещение спектаклей и любых мероприятий, содержащих публичные выступления (от научных конференций до рекламных презентаций и политических акций). Последующее обсуждение этих мероприятий, вероятно (в перспективе, организация каких-либо презентаций).

Но уже сегодня несомненно, что именно в этом мире вырабатывается способность к постоянной системной рефлексии[48], рефлексии своей жизни, своей деятельности, вырабатываются навыки осмысленного жизнепрживания, воспитывается уважение ко времени (своему и партнёров по взаимодействию), воспитывается умение ценить помощь, как конвертацию чужого времени и энергии, подаренного человеку судьбой.

II краткое описание достигнутых результатов

Взаимодействие с факультетом ПО МГППУ происходило в рамках программы «Психологические классы» (три сезона) и преподавание дисциплины ПСТ на 2-м курсе (дневное и вечернее отделения — два сезона).

Программа ПСТ в «Психологических классах»

Программа состоит из короткого ориентировочного лекционно-семинарского блока и репетиционного процесса[49], в котором ученики взаимодействуют с каждым из психологических миров театра. Занятия начинаются во 2-м семестре 10-го класса и заканчиваются в 1-м семестре 11-го.

I сезон. В первой группе учеников «Психологических классов» (стартовое количество 19 человек; участие в финальном спектакле — **12**) акцент был сделан на театральный профессионализм, на ответственность, на умение доводить дело до конца (СП-акцент — по трёхточке). В результате сформировалась достаточно жёсткая команда СП-ориентации. Спектакль поставлен в мае. Факультатив, проводившийся в течение первого семестра следующего

учебного года, оказался неэффективным: при отсутствии спланированной общей деятельности (постановки спектакля) на первый план вышли индивидуальные личностные различия. Сплочённость группы оказалась иллюзорной.

Основной учебный эффект — опыт организации совместной деятельности, опыт ответственности перед коллективом, опыт позиционирования по отношению к общему деятельностному процессу.

II сезон. Акцент был сделан на психологический профиль учебного заведения. Занятия проходили с увеличенным количеством рефлексивных процедур; вчувствование и понимание текстов (отрывков), написанных учениками, проводилось детальнее и глубже, чем в первый год (ОЖ — акцент). Спектакль был поставлен лишь в декабре, таким образом, факультативный этап был поглощён студийным. В результате спектакль оказался намного глубже по содержанию, педагогическое воздействие от погружения в миры театра существенно эффективнее. Но количество учеников, преодолевших все этапы учебного процесса — значительно меньше: стартовое количество — 26 человек (!), а на сцене в итоговом спектакле оставалось лишь шесть человек (пять человек были привлечены из прошлогодних участников студии, поступивших в МГППУ и два студента других вузов).

Основной учебный эффект. Достигнут качественно более высокий уровень личностного и профессионального самоопределения участников студии, что позволило двум из них на равных войти в число участников факультатива второкурсников, остальные самоопределились на продолжение взаимодействия с театральным факультативом и студией после поступления в МГППУ.

III сезон. Удалось совместить ОЖ и СП акценты, в основном за счёт привлечения к работе «ветеранов» — участников предыдущих спектаклей и студентов 2-го курса. Спектакль был поставлен в облегчённом, комедийном жанре («капустник»), несмотря на то, что написанные школьниками отрывки были достаточно серьёзные, глубокие и философичные. Постановка «серьёзного спектакля» отложена на декабрь. На сентябрь же намечается лёгкое гастрольное турне со спектаклем-капустником, оказавшимся достаточно успешным. Видимо, о факультативных занятиях в рамках программы «Психологические классы» говорить нецелесообразно, а взаимодействие с этим контингентом учащихся, по видимому[50], нужно строить исключительно в студийной форме.

Основной учебный эффект ещё не определён, поскольку взаимодействие продолжается. Но можно сказать, что студийцами получен осознанный опыт коллективного взаимодействия и позиционирования по отношению к общему деятельностному процессу. Также можно отметить достаточно глубокую рефлексию смысложизненного проживания, что отразилось в том, что многие ученики добровольно решили попробовать свои силы в летних проектах факультатива второкурсников.

Программа ПСТ на втором курсе (III семестр)

Программа курса состоит из следующих блоков (описание блоков — см. основной текст):

I сезон. Помимо основного содержания дисциплины, отражённого в программе, акцент был сделан на осознанное понимание (ЗН-аспект), на согласованность прочувствованного и понято-

го. На семинарских занятиях особое внимание уделялось вербализации ощущений. Был апробирован жанр лекции-спектакля, который получил достаточно устойчивый эмоциональный отклик у студентов.

В первом сезоне в качестве дополнительных занятий была апробирована такая форма работы, как лаборатория (или мастерская), где обсуждались вопросы личностного и профессионального самоопределения студентов, разбирались дополнительные вопросы содержания программы и, что принципиально, были предприняты попытки найти пересечения (различного типа) курса ПСТ с другими курсами учебного плана факультета.

В качестве зачётного мероприятия проводился открытый диспут по проблемам, где от каждой учебной группы было представлено по три доклада:

- Цели, задачи и смысл курса ПСТ, как они понимаются студентами после ознакомления с курсом[51].
- Знания, умения и навыки, полученные в процессе обучения дисциплине ПСТ, которые пригодились в жизни, вне рамок учебного процесса.

• Если бы существовал факультатив ПСТ, что бы хотели изучать на этом факультативе (иными словами, какие аспекты и разделы курса вы бы хотели изучить более глубоко).

Основной учебный эффект. Как показал открытый зачёт, явка на который была добровольной (т.к. ввиду пилотажного режима курса «зачёт-автомат» получили все студенты на последнем лекционном занятии), интенсивно проходил процесс позиционирования по отношению к учебному предмету и различным формам деятельности. На зачёте присутствовали 28 человек, то есть почти 50 % студентов дневного отделения.

В качестве обратной связи было получено 78 писем от 44 студентов, в которых зафиксировано различное позиционирование: от негативно-критического с обозначением непонимания смысла происходящего, до восторженно принимающего одобрения.

На дополнительных занятиях сформировался актив из 14 человек, выразивших готовность продолжать занятия в режиме факультатива[52]. Всё это говорит о том, что содержания и формы работы по дисциплине ПСТ нашли искренний (не мотивированный получением зачёта) отклик у студентов ПО.

II сезон. Во втором сезоне была предпринята иная акцентировка курса. Был продекларирован тезис о необходимости профессионального самоопределения и деятельностного самоопределения по отношению к дисциплине. (СП-акцент). Это привело к резкой эмоциональной реакции отторжения, что сказалось и на интенсивности переписки (чуть более 30 писем от 12 человек) и на взаимодействии в дополнительное время.

Форма дополнительных занятий. Вместо лаборатории на этот раз была предложена театральная студия, с итоговым поэтическим спектаклем. На первую репетицию пришли только четыре человека (!), в итоге (на сцене) было представлено восемь студентов (а трёх человек пришлось рекрутировать из театральной студии «Психологических классов»).

Основной учебный эффект. Организация полноценного репетиционного процесса и постановка спектакля. Выявление мотивационных, профессиональных, общепсихологических и общекультурных проблем контингента факультета ПО. Организация факультатива из наиболее субъектно-определившихся и позиционированных на сотрудничество в рамках дисциплины студентов. Про-

ведение полноценного факультативного семестра по пилотажной программе развития:

- участие факультатива в работе с театральной студией «Психологических классов» (СП-аспект);
- проведение методологических семинаров (ЗН-аспект);
- участие в мероприятиях вне рамок учебного процесса МГПУ: например, посещение конференций, совместные занятия (тренинги и семинары) со студентами МГОУ, походы в театры и музеи и т.д. (ОЖ-аспект).

III сезон. Планируется привлечь участников факультатива к организации театрального фестиваля факультета ПО МГПУ.

III эскиз проекта развития дисциплины ПСТ

(Организация факультатива — лаборатории — студии).

Этот раздел также состоит из трёх частей. Вначале будут перечислены основные принципы организации учебного процесса данной дисциплины, затем будут перечислены все оргформы, в которых может быть реализована расширенная программа «ПСТ» и, наконец, обозначены некоторые проблемы, возникающие при расширении программы «ПСТ».

А. Основные принципы построения программы.

Организационные принципы.

1. Принцип включённости в учебный процесс. Вся программа деятельности всех оргформ дисциплины «ПСТ» на всех уровнях должна восприниматься как **учебная деятельность**. Статус учебной деятельности придаёт значение участия в ней студентов и показывает серьёзность отношения к этой деятельности со стороны руководства факультета и университета.

2. В рамках дисциплины «ПСТ» отрабатываются новые педагогические технологии, которые в перспективе могут использовать преподаватели других дисциплин, и это придаёт «ПСТ» **статус экспериментальной технологии** с авторской, пилотажной программой.

3. Поскольку выпуск каждого спектакля требует планирования организационных, временных и мотивационных затрат, **недопустимо сервисное использование продуктов «ПСТ»:** спектакли и иные продукты деятельности театральных групп не должны использоваться в качестве имидж-приставок факультета или университета. Каждое использование (эксплуатация) продуктов деятельности должна быть согласована с общей идеологией учебного процесса и ситуативной готовностью продукта к демонстрации. Соображения педагогической и психологической этики должны обладать правом абсолютного приоритета над остальными соображениями.

4. Принцип поэтапного оформления оргформ. Из-за пилотажности программы «ПСТ» и экспериментальности её оргформ, предлагается оформлять организационно (расписание), бюрократически (документальное оформление) и финансово лишь оргформы, прошедшие испытание временем (то есть то, что уже проводилось ежегодно).

Что же касается оргформ, применяемых впервые (например «Театральный фестиваль»), то к ним можно подходить как к экспериментально-поисковой деятельности и оформлять её соответственно.

Педагогические принципы.

1. Микст-принцип формирования театральных и учебных групп и поэтапного становления мастерства участников учебного процесса. Этот принцип заключается в том, что на определённом этапе деятельности каждый из участников фа-

культатива (студии, лаборатории) проходит ряд ступеней развития и поэтому может выполнять функции — продвинутого участника — ассистента руководителя — руководителя малой группы. И поэтому учебные группы могут формироваться из участников, имеющих различный стаж обучения ПСТ и обучающихся на различных курсах (и, в перспективе — факультетов) университета.

2. Принцип иерархичности построения программы. Этот принцип развертывается в нескольких ракурсах.

А. Часть программы обязательна для всех студентов факультета ПО (дневное отделение), часть — добровольна (для тех, кто позиционировался как участник студии, факультатива или лаборатории). Соответственно, обязательная часть оценивается зачётом (желательно дифференцированным), необязательная не оценивается, но как-то должна учитываться.

Б. В соответствии с микст-принципом в ходе учебного процесса занятия

могут проводиться под руководством преподавателя — под руководством ассистента преподавателя — самостоятельные занятия учеников второго (продвинутого) уровня.

В следующем сезоне предполагается показать: инсценировку «Демона» М.Ю. Лермонтова, с 11-ми классами Пси-классов; «Мсье Амилькар платит», Ив Жамиак, (Франция), ТСТ факультета ПО; «Эй, кто-нибудь!». (У. Сарояна) ТСТ факультета СО.

Автор программы, режиссёр драматического театра (высшая категория), педагог-психолог (высшая категория), до последнего времени являлся сотрудником и соискателем кафедры «Экспериментальной деятельности в образовании» АПК и ППРО. Тема научно-исследовательской деятельности — «Субъектно-личностное развитие человека». Проект ПСТ — один из вариантов практической реализации авторских теоретических разработок.

Приложение 3

О сферном процессе. Понятие сферного процесса и технология его использования в трансляциях социокультурного пространства разработаны в «Московском университете методологии знаний», существовавшем в Москве в начале 90-х годов прошлого века. Идея, разработка и руководство процессом апробации технологии в режиме ОДИ проводилась председателем Университета Н.А. Цветковым, автором монографии «Игровое введение в методологию». (М.: МУМЗ, 1992).

В соответствии с одной из основных теорем (положений) методологии знаний, социокультурная трансляция *обладает полнотой* тогда и только тогда, когда происходит в соответствии с *полным*

сферным процессом. *Полным сферным процессом* называется такой процесс, который описывается через схему трёхточки с включением всех трёх точек последовательно — замкнутый цикл.

Иначе говоря — полный сферный процесс захватывает когнитивную, функциональную и ценностную стороны личности. Если транслировать знания и не дать возможность овладеть теми способами действия, которые возможны в контексте полученных знаний, и не осознать те изменения в ценностном мире отношений, которые произойдут в результате освоения этих знаний, тогда трансляция знаний не может считаться полной. Аналогично обстоит дело и с трансляцией СП и ОЖ.

Примечания

1. Статья написана по итогам доклада, сделанного на семинаре кафедры «Образовательной технологии» АПК и ППРО в июне 2006 г. Открытый ежемесячный семинар этой кафедры, который проводится на весьма высоком теоретическом уровне, вполне адекватно представляет современное научное педагогическое сообщество.

2. О некоторых проблемах внутринаучной коммуникации // Педагогические технологии. 2006. № 2. С. 84.

3. Список этих публикаций — в конце статьи.

4. Базовыми методологическими схемами понимания текста являются схемы «трёх-точки», «паритета» и «ступени СЛР».

5. И..., чуть было не написал «технологий», но здесь разговор особый. Под технологией в данной статье подразумевается ресурсно-обеспеченный алгоритм, не более того. А ресурсами считаются материально-техническое обеспечение и профессиональная компетентность персонала.

Выделяется особый тип технологий — социальные технологии, одной из которых является Система Станиславского. Этого пояснения, надеюсь, достаточно для интуитивного понимания термина, более скрупулёзное и конкретное определение, боюсь, «перегрузит» статью побочным содержанием.

6. Подозревая, что терминологическое сочетание «Концептуальная технология» может вызвать недоумение, поясню его. Система Станиславского — одна из ведущих концепций современного театрального искусства. На базе этой концепции были разработаны многие театроведческие и театрально-практические теории. Однако по своей сути, по своей организации и идеологии, Система является технологией, на базе которой были построены достижения множества театров, театральных течений, режиссёрских школ и т.п. Поэтому Системе Станиславского как явлению культуры присуши как концептуальность, так и технологичность, что и отражено в данном терминологическом образовании.

7. Более подробное введение этого понятия можно найти в моих статьях в журналах «Педагогические технологии». №№ 1 (2006), 4 (2004), 2 (2004) и кафедральных сборниках кафедры «Экспериментальная деятельность в образовании» АПК и ПРО, 2003, 2004 гг. Фундаментальное исследование трёхточки принадлежит Н.А. Цветкову (См. приложение 3).

8. Термин «методология» здесь и далее употребляется в том смысле, который обрело это слово в контексте творчества Г.П. Щедровицкого и его последователей.

9. См. приложение 3.

10. Имеется в виду следующий ракурс сегодняшней ситуации: информационный бум, кризис научного мировоззрения, переход системы образования на качественно иной уровень и т. д.

11. Терминология Н.Е. Щурковой.

12. Позиционирование в качестве зрителя, актёра, режиссёра драматурга будет рассмотрено ниже.

13. В качестве личного ресурса для реализации этой программы считаю 12-летний опыт работы режиссёра драматического театра в различных театрах страны и театральное образование (ГИТИС, Ф-т театроведения).

14. Подробнее о специфике лекционного курса экспериментального типа см. ниже (проект № 2).

15. Подробнее о «психологических мирах театра» в программе ПСТ (приложение 2).

16. И это естественно, ведь здесь педагогический процесс «соткан» из различных деятельностных и рефлексивных процессов, театральных педагогических и психологических технологий, а это часто приводит к необходимости самоопределения и пересамопределения участников занятий, т.е. соотнесения их ожидаемых и реально полученных результатов, с целью коррекции планов или установок. Что, в свою очередь, влияет на изменение психологического состояния личности, которое должно быть осознано учениками и студентами.

17. Тезис: «Для профессионального становления психолога необходимо овладеть инструментарием ряда театральных профес-

сий». Доказательство этого тезиса приводится в «Программе ПСТ для МГППУ» (Приложение 2). Здесь же можно подчеркнуть ещё раз, что этот тезис является результатом анализа собственной успешной деятельности психолога-практика (и особенно школьного педагога-психолога) и использования в этой практике опыта актёра, режиссёра и театрального организатора.

18. Чтобы не попасть в ситуацию петуха из поговорки «Я прокукарекал, а там хоть не рассветай». Этот образный комментарий необходим для более точного понимания смысла сказанного, ибо, как показал опыт обсуждения текста, — данный фрагмент, как правило, понимается с существенными искажениями.

19. Не все же студенты одинаково активны в переписке и в обсуждении писем! Не все одинаково запоминаются преподавателю, и потому к наиболее активным студентам преподаватель уже с первых занятий имеет возможность обращаться по именам, затем, постепенно, переходя на «ты» (весьма распространённая на театре форма обращения режиссёра к актёрам), тем самым формировать круг людей с «сокращённой», если так можно выразиться, психологической дистанцией.

20. Другие компоненты коммуникативной грамотности по А.А. Бодалеву: способность к децентрации, развитость социальной перцепции и выраженная способность к эмпатии. (Бодалев А.А. Психология Общения. М.; Воронеж, 1996. Сер.: «Психологи Отечества»).

21. Курс называется «Психология словесного творчества». Под этим названием скрывается программа, в чём-то повторяющая курс ПСТ. Правда, акценты этой программы иные, чем для психологов; они подчинены требованиям профессии «переводчик». Работа в мире драматурга акцентирована на умениях адекватного понимания текста, в мире актёра — на коммуникативную грамотность, в мире зрителя — на понимание поведенческих и речевых проявлений личности.

22. См. программу ПСТ «Мир драматурга» (Приложение 3). Вообще говоря, сверхзадача факультатива мне видится несколько шире, чем формулировка, заложенная в программе «Психология словесного творче-

ства». Здесь, на факультативных занятиях, мы стремимся освоить те содержательные моменты курса ПСТ, которые не могут быть охвачены курсом педагогики и психологии как общефакультетской дисциплины.

23. Анисимов О.С. Методы работы с текстом.

24. Например, организация экспериментальной площадки в университете или подобная организационная структура, на которую можно было бы опереться в своей деятельности.

25. В организационном плане здесь возникли определённые трудности формально-юридического характера: зачёт обязан принимать педагог. Это препятствие удалось обойти с помощью одной технологической уловки, но это потребовало существенно больших затрат личного времени преподавателя. Суть уловки заключалась в следующем. Наименование КГ расшифровывалась как консультативная (а не контролирующая) группа. Каждого студента опрашивала группа из 3 — 4 человек (во избежание субъективизма и обвинений в нечестности принимающих). По результатам собеседования заполнялась «технологическая карта ответа», просматривая которую, преподаватель мог задать проверочный вопрос как по зафиксированному положительному ответу, так и по выявленному «пробелу» в знаниях.

26. О проблемах технологизации инновационных продуктов в систему образования.

27. Набор методологических схем, на которые опирается концепция и программа (см. Приложение 1).

28. См. схему «Трёхточка».

29. Шкуратов В.А. Историческая психология. М.: Смысл, 1997. С. 37—43.

30. «Рекламного» в широком понимании этого слова, т. е., текста-воздействия.

31. Мы имеем в виду самую широкую интерпретацию этого термина, но, прежде всего интеллектуальную гибкость, душевную (энергетическую) пластичность и физическую (мышечную) раскрепощённость.

32. См. «Схему Черномырдина».

33. См. схему СЛР.

34. Этого не происходит в силу ряда причин. Во-первых, не осознаётся, что в теат-

ральной культуре существует педагогическая (и даже шире — трансляционная) технология. Если её перенести в педагогическое пространство школы и вуза, она в состоянии разрешить целый ряд актуальных проблем современного образования. Во-вторых, из-за несоответствия форм, в которых существуют современные педагогические и театральные технологии. И, в-третьих, из-за профессиональной неготовности современных педагогов перестраивать свою деятельность в соответствии с нормами театральной деятельности и, потому, какими бы убедительными ни были доводы за внедрение театральных технологий в педагогический процесс, для этого внедрения попросту не хватает кадрового обеспечения.

35. См. основной текст статьи.

36. В отличие, например, от театроведческой, которая осваивается в «мире драматурга» и в «мире зрителя».

37. Определение К.С. Станиславского.

38. См. схему «Социальной шизофрении».

39. Технология деятельности режиссера-педагога развёртывается в рамках технологии ведения репетиции.

40. Технология деятельности режиссёра-организатора развёртывается в рамках технологии постановки спектакля.

41. О технологиях театральной педагогики.

42. См. технологию ведения репетиции.

43. Поначалу хотелось назвать третий мир театра — миром «театроведа». Во-первых, по аналогии с миром драматурга и актёра хотелось прикрепить и к этому миру знак какой-либо театральной профессии. Во-вторых, «подготовленный зритель» смотрит спектакль почти как театровед. И именно это почти не даёт назвать этот мир — миром театроведа. В своём учении об эстетическом М.М. Бахтин чётко разводил задачи публицистического, социального, философского и художественного (эстетического) анализа художественного произведения. Предмет исследования искусствоведа, по Бахтину, — именно эстетическое. Если же говорить о психологе, то его профессиональные компетенции по восприятию жизни, сродни зрительскому восприятию, а не театроведческому. Отсюда и название мира.

44. Текст в широком смысле, «ткань спектакля» — полный информационный поток.

45. Дальнейшее творчество зрителя по обработке воспринятого — это уже работа с материалом запоминания и общение с другими соучастниками творческого восприятия.

46. Анализируя эстетическую деятельность, М.М. Бахтин в один ряд ставил деятельность производителя эстетической ценности и деятельность по её восприятию. См.: Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. литература, 1975.

47. Ещё раз повторюсь: подготовленный зритель — это зритель, настроенный на сопереживание (в пределе со-бытие) и умеющий читать образно-символический текст спектакля.

48. О системной рефлексии. До сего дня мне не приходилось встречать в научной литературе этого термина и описания методов рефлексии подобного рода. Недавно прочитанная мною лекция для преподавателей психологии вузов и колледжей, на которой я поделился с коллегами приёмами этой психотехники, также показала новизну этой темы. Вероятно, можно сказать, что явление системной рефлексии, а именно: рефлексивные размышления, которые ведутся по определённой схеме, — это явление, закономерно возникающее на стыке психологии, педагогики, методологии, обозначившееся в преподавании предмета ПСТ в МГПУ.

49. Репетиционный процесс, естественно, проводился не для всего потока (140 человек), а для группы добровольцев, решивших посещать занятия театрального факультатива.

50. Для большей уверенности этих утверждений не хватает опыта проведения занятий; эту гипотезу надо проверить ещё на двух-трёх наборах.

51. В учебном процессе в явном виде эти вопросы не формулировались. Более того, на второй лекции было объявлено, что эти вопросы в качестве зачётных будут предложены по окончании курса.

52. Стратегический просчёт в организации работы с этим факультативом свёл до нуля все усилия по его организации — состоялось только три занятия этого факультатива.

Математика в школе будущего. Попытка предвидения

Г.Г. Левитас

Школа будущего должна отличаться от современной массовой школы отсутствием подневольного учебного труда. Ученики этой школы будут учиться охотно. Причём это не будет столь полно зависеть от личности учителя, как сегодня. Ведь если взрослый человек занимается любимым делом, то эта любовь далёко не полностью зависит от тех, кто его окружает на работе. Взрослый человек может стремиться поменять в связи с такими внешними обстоятельствами место работы, но не её характер. Полагаю, что дидакты готовы строить школу будущего, лишь если они могут предъявить технологию, обеспечивающую заинтересованность учащихся в самом учебном процессе.

Сколько-нибудь полный и точный ответ на вопрос, какая деятельность интересна человеку, нужно искать в трудах психологов. Однако и на уровне здравого смысла можно сформулировать некоторые полезные соображения. Например, очевидно, что

- деятельность тем более интересна, чем более она осмысленна, логична, системна;
- она тем более интересна, чем более продиктована внутренними, собственными побуждениями (а не указаниями извне).

Современные технологии находят такие варианты организации учебного процесса, при которых ученик вовлекается в процесс познания, даже если он в начале обучения не был заинтересован в этой работе. Например, в технологии ТОГИС:

- сам учебный процесс организован так, что работа идёт непрерывно, без отключений, а потому её логика прозрачна и не требует уяснения на «повторительно-обобщающих уроках»;
- каждый ученик ощущает себя творцом учебного процесса; он принимает решения и меняет их, только если находит это полезным.

К сожалению, до сих пор не удавалось применить ТОГИС на уроках школьной математики. Лучшее, что удаётся применить, — это технология на этих уроках, — учебных циклов (ТУЦ). Однако ТУЦ технология, не позволяющая выстраивать индивидуальные траектории, и её использование приводят лишь к надёжным средним результатам обучения. ТУЦ вполне отвечает требованию 1: логика преподавания по этой технологии прозрачна и системна. Но ТУЦ не отвечает требованию 2: выбор содержания обучения, способов построения материала и типов заданий полностью принадлежит учителю.

Ощущается потребность если не расширить во всём объёме ТОГИС на преподавание математики, то хотя бы попытаться построить некую её модификацию для этого школьного предмета. При этом кажется не только желательным, но и осуществимым сохранение следующих компонентов ТОГИС:

1. Постановка перед учащимися учебной задачи.
2. Обсуждение источников и методов поиска её решения.
3. Обращение учащихся к источникам и поиск решения.
4. Обсуждение полученных решений.
5. Сравнение полученных решений с культурным образцом.

Кажется, не удастся сохранить в качестве источника информации компьютерную сеть, в связи с чем, возможно, не придётся пользоваться и названием ТОГИС (Технология Образования в Глобальном Информационном Сообществе). Но это, так же как и многое из вышесказанного, может проясниться только при наличии серьёзной экспериментальной проверки.

Для подготовки эксперимента необходимо проделать ту работу, о которой говорит В.В. Гузеев:

1) подготовить ресурсное обеспечение (список планируемых результатов, задачник и перечень информационных источников, культурные образцы);

2) спроектировать последовательность процедур и организационную структуру блока уроков (учебного цикла);

3) спроектировать управление познавательной и оценочной деятельностью обучаемых и экспертизу решений задач;

4) спроектировать анализ процесса и его результатов, выделение позитивного опыта и корректировку блока уроков.

При этом нужно отметить, что пункты 3 и 4 этой программы могут быть приняты в тех вариантах, в которых они применяются в ТУЦ.

Остановимся на первых двух пунктах.

1а) Планируемые результаты.

Мы планируем создание таких учебных ситуаций, в которых ученики определяют (правильно угадывают) логику построения курса математики, а также типы заданий, которые им следует научиться решать.

1б) Перечень информационных источников.

Ученики в доступной форме информируются об особенностях науки математики (М.В. Ломоносов, Н.И. Лобачевский, Н. Бурбаки), российского школьного курса математики (П.С. Александров, И.М. Яглом), психологии усвоения элементов школьного курса математики (П.Я. Гальперин, В.Г. Болтянский, П.М. Эрдниев). Учащиеся в поисках решения поставленных задач обращаются к информированным людям, справочной и учебной литературе.

1в) Культурные образцы.

Таковыми являются решения учебных задач, предлагаемые авторитетными людьми и изданиями.

2а) Последовательность процедур:
 — постановка на дом;
 — задачи (как правило обсуждение в форме мозгового штурма);
 — предъявление культурного образца.

2б) Организационная структура блока уроков: учебный цикл, в который вводятся специальные уроки постановки цели. Эти уроки начинают каждый учебный курс и каждую большую тему (проводятся в начале каждого учебного года и после каждой тематической контрольной работы).

Предлагается начать экспериментальное преподавание одновременно в пятом и в седьмом классах по следующим материалам.

Изучение курса «Математика» в 5–6-х классах

Задача в том, чтобы привлечь учащихся к планированию изучения курса, сначала в целом, а затем по всё более мелким деталям (вплоть до планирования состава учебных задач).

Вводное целеполагание

Планировать курс в целом, исходя из сообщения об основном назначении курса математики 5–6-х классов: учиться работать с числами; учиться сообразовать. Подчёркивается огромное значение и вместе с тем недостаточность того, что изучено в начальной школе. Ставится ГЛОБАЛЬНАЯ ЦЕЛЬ: понять, как мы будем изучать числа дальше и какие будем решать задачи на сообразительность.

Определение содержания курса математики 5–6

Первая ЛОКАЛЬНАЯ ЦЕЛЬ — хотя бы грубо очертить содержание курса. Уча-

щимся предлагается ЗАДАЧА 1: выяснить, с какими числами имеют дело люди. Точнее, им предлагается найти вычислительные примеры, которые они не научились решать в начальной школе. Им предлагается ЗАДАЧА 2: найти жизненные (текстовые) задачи, которые они не умеют решать (не могут сообразить, как их можно решить). Источники могут быть самые разные. Важный источник — учебники математики для 5–11-х классов.

После обсуждения результатов решения задачи 1 (мозговой штурм) следует познакомиться с оглавлением учебника математики 5–6-х классов, по которому они будут работать (КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗЕЦ). После обсуждения результатов решения задачи 2 (мозговой штурм) следует познакомиться с решением отдельных задач в том же учебнике (КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗЕЦ).

Вторая ЛОКАЛЬНАЯ ЦЕЛЬ — хотя бы грубо очертить способы построения курса. Учащимся предлагается ЗАДАЧА 3: установить, из чего именно состоит работа над теми или иными числами. Эта лёгкая задача решается в классе: дети вспоминают, что вначале они изучали числа первого десятка, затем первой сотни и т.д., но всегда учились сравнивать, складывать, вычитать, умножать и делить эти числа. С полученными выводами согласуется перечень основных параграфов учебника. Сразу можно сделать вывод об обязательном и необязательном материале, входящем в учебник. Тут же следует определить отношение к необязательному материалу с точки зрения второй задачи курса: учиться сообразовать.

Затем начинается изучение программы 5–6-х классов по следующим процедурам.

№	Направление по Александрову	Определения	Теоремы	Алгоритмы	Методы	Мета-проблемы, логика	Постановочные задачи, вопросы
1	Ч	Десятичная дробь					Найдите, принесите, покажите примеры вычислений
2	Ч					Что делают с числами при вычислениях	Найдите, принесите, покажите примеры вычислений
3	Ч			Сравнение, сложение, вычитание, умножение, деление десят. дробей			Следующая какая тема?
4	Ч	Проценты					Почему люди держат деньги в банках?
5	Ч			Две задачи о процентах			Найдите примеры применения процентов, кроме денежных расчётов
6	Ч	Обыкн. дробь					Как записывают результаты арифм. действий?
7	Ч			Сравнение, сложение, вычитание, умножение, деление обыкн. дробей			Следующая какая тема?

№	Направление по Александрову	Определения	Теоремы	Алгоритмы	Методы	Мета-проблемы, логика	Постановочные задачи, вопросы
8	Ч	Отношение					Рассказ о переписи Правильно ли ответил переписчик?
9	Ч			Три задачи о дробях			В потоке задач
10	Ч			Третья задача о процентах			Сравните задачи о процентах и о дробях
11	Ч	Пропорция					Задача о приготовлении омлета
12						Определение. Адекватные действия	Как узнать, понял ли ученик, что такое дельтоид?
13	Ч		Основное свойство пропорции				Задача о составлении пропорций из данных чисел
14						Теоремы о свойствах понятий	Что было в курсе кроме определений?
15						Действия, адекватные тексту теоремы	Как узнать, понял ли ученик свойство диагоналей дельтоида?
16	Ч		Док-во осн. свойств пропорций				Что надо делать с теоремой?

№	Направление по Александру	Определения	Теоремы	Алгоритмы	Методы	Метапроблемы, логика	Постановочные задачи, вопросы
17	Ч		Обратная теорема о пропорциях				Задача о составлении пропорций из данных чисел
18	Ч	Рациональные числа					Что измеряют люди? Подумать дома (температуру)
19	Ч	Числовая прямая					Как нарисовать числа?
20	Ч			Сравнение, сложение, вычитание, умножение, деление рац. числа			Следующая какая тема?
21	Фиг	Координатная плоскость					Доклад о Декарте

Изучение курса «Алгебра» в 7–9-х классах

Задача в том, чтобы привлечь учащихся к планированию изучения курса, сначала в целом, а затем по всё более мелким деталям (вплоть до планирования состава учебных задач).

Вводное целеполагание

Планирование курса в целом можно осуществить, исходя из сообщения о значении математики в образовании человека (Ломоносов) и о принципах выдвижения того или иного материала в состав школьной программы (сохранение воспитывающего потенциала + доступность). Кроме того, совершенно не-

обходимо разъяснить особенности алгебры в составе математики как школьного предмета (развитие моторики, воспитание внимательности, воли, алгоритмического мышления). Нужно сообщить, что школьный курс алгебры в России удивительно устойчив, следовательно, основан на неких закономерностях и заслуживает уважения. Ставится ГЛОБАЛЬНАЯ ЦЕЛЬ: понять, как мы будем изучать российский курс алгебры. Затем необходимо начать планировать курс.

Определение содержания курса школьной алгебры

Первая ЛОКАЛЬНАЯ ЦЕЛЬ — хотя бы грубо очертить содержание курса. Учащимся предлагается ЗАДАЧА 1: выяс-

нить, какие виды (формулировки) заданий по алгебре являются массовыми. Важный источник — содержание вступительных экзаменов. После самого поверхностного знакомства с ними следует привести точку зрения П.С. Александрова на четыре составляющие школьного курса алгебры (КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗЕЦ).

Вторая ЛОКАЛЬНАЯ ЦЕЛЬ — хотя бы грубо очертить способы построения курса. Учащимся предлагается ЗАДАЧА 2: выяснить, чем отличаются способы построения математической теории от способов построения других наук. Источники: словари, справочники, энциклопедии, беседы с авторитетными людьми. КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗЕЦ: статья из Математического энциклопедического словаря. Вывод: математика в школе должна строиться как взаимосвязанная система. В ней присутствие каждого элемента должно быть не случайным. Причины могут быть как внутренними (требования самой системы), так и внешними: потребности окружающей среды. Важный пример: изучение процентов. Однако включение материала по этим последним причинам должно быть строго взвешенным. Например, не нужно включать те элементы, которые изучаются в других науках (если есть

курс экономики, проценты в математике изучать не нужно).

Вывод по первым двум задачам: изучаются 1) выражения, 2) функции и графики, 3) уравнения и неравенства, 4) числа, в тесной связи элементов.

Третья ЛОКАЛЬНАЯ ЦЕЛЬ — предсказать методы и формы изучения математики. Учащимся предлагается ЗАДАЧА 3: выяснить, на какой из других школьных предметов более всего похожа математика. При этом требуется обращать внимание на то, что именно изучается. КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗЕЦ: слова Лобачевского «Математика — это язык». Учащимся предлагается ЗАДАЧА 4: выяснить, из какого материала строится типичный параграф (пункт) учебника алгебры. КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗЕЦ: мой текст о строении текста учебника.

Учащиеся обсуждают строение системы заданий, приводящих к усвоению определений, теорем и алгоритмов. КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗЕЦ: тексты М.Б. Воловича и мои.

Вывод по третьей и четвёртой задаче: изучаются последовательно аксиомы, определения, теоремы, алгоритмы в процессе решения адекватных заданий.

Затем изучается программа 7-го класса по следующим процедурам.

№	Направление по Александру	Определения	Теоремы	Алгоритмы	Методы	Мета-проблемы, логика	Постановочные задачи, вопросы
1	В		Выражение				Оценить слова Лобачевского «это язык — Математика». Что в ней буквы, слова, предложения?
2	В		Названия выражений				Как связываются в математике буквы в слова?
3	В		Названия выражений				Как соотносятся четыре действия в математике?
4	В	9 основных свойств сложения и умножения					Какие свойства сложения и умножения вам известны? Подумайте об этом дома
5	В			Свойство нуля при умножении, правило знаков			Нельзя ли вывести какие-нибудь свойства из других?
6	В		Тождество				Синонимы в математике
7	В		Степень				Как коротко записывают сумму и произведение одинаковых чисел?
8	В						Придумать теоремы о произведении и частном степеней с одинаковыми основаниями

№	Направление по Александру	Определения	Теоремы	Алгоритмы	Методы	Мета-проблемы, логика	Постановочные задачи, вопросы
9	В			Действия над степенями с одинаковыми показателями			Придумать теоремы о произведении и частном степеней с одинаковыми показателями
10	В			Теорема о степени степени			Придумать теорему о степени степени
11	В		Одночлен				Придумать ¹
12	В				Классификация одночленов: число переменных, степень, коэффициент		Классификация одночленов
13	В		Стандартный вид				Как облегчить классификацию?
14	В		Многочлен				Придумать
15	В				Классификация многочленов: число переменных, степень		Классификация одночленов

¹ Слово «Придумать», напечатанное курсивом, означает, что пока задачи нет. Если она не будет придумана, этот вопрос учитель изложит как данность.

№	Направление по Александрову	Определения	Теоремы	Алгоритмы	Методы	Метапроблемы, логика	Постановочные задачи, вопросы
16	В		Стандартный вид				Как облегчить классификацию?
17	В				Действия над одночленами и многочленами		Что делают с выражениями?
18	В			Формулы сокращённого умножения			Поток задач
19	В		Делимость многочленов				Не встречались ли множества с такими же свойствами?
20	В		Делимость двучленов $anbn$				Поток задач
21	УиН		Уравнение, корень, равносильность				Анализ решённых текстовых задач
22	УиН				Правило переноса и деления		Анализ решённых уравнений
22	УиН		Линейное уравнение				Анализ решённых уравнений
23	УиН				Решение линейных уравнений		Как решить линейное уравнение?

№	Направление по Александрову	Определения	Теоремы	Алгоритмы	Методы	Мета-проблемы, логика	Постановочные задачи, вопросы
24	ФиГ		Линейная функция				Придумать
25	ФиГ			Теорема о графике линейной функции			Придумать способ построения и все возможные эскизы
26	УиН		Уравнение с двумя переменными				Как перевести на мат. язык условия данных задач?
27	УиН		Система уравнений с двумя переменными				Как перевести на мат. язык условия данных задач?
28	УиН		Графическое решение систем линейных уравнений				Как решить эти задачи?
29	УиН		Неграфическое решение систем линейных уравнений				Как решить системы с плохими коэффициентами?

Консультации: технология ТОГИС

В.В. Гузеев

Какие конкретно технологии относятся к личностно ориентированным?

Личностно ориентированное обучение в качестве характеристического признака имеет передачу значительной части функций целеполагания ученику как субъекту образовательного процесса. Соответственно, технологии личностно ориентированного обучения — это технологии, предоставляющие ученику возможности самоопределения и целеполагания. Все технологии этого класса не назову, а некоторые можно указать.

Это технология деятельностного метода Л.Г. Петерсон, технология И.С. Якиманской — одного из родоначальников личностно ориентированного обучения в России, технология развития критического мышления и её российская адаптация, все технологии четвёртого и пятого поколений — в частности, технология проектного обучения, Интегральная образовательная технология, направляемая дискуссия и её российский вариант, технология направленного проектного обучения, образовательная технология ТОГИС. В эту же категорию попадают в большинстве своём технологии открытого образования, но они ориентированы главным образом на профессиональное обучение. В этой области наиболее известны фамилии Держане, Полат, Щенников. Кроме того, существуют технологии специфического направления — парк-школа и парк открытых студий (Гольдин, Леонтьева), школа диалога культур (Библер, Курганов), отчасти «Диалектика и экология» (Тарасов). Особую ветвь представляют собой отечественные адаптации технологий Френе и Монтессори, реанимированная технология Дальтон-плана.

Технология ТОГИС предназначена для массовой школы?

Аббревиатура ТОГИС расшифровывается просто: Технология Образования в Глобальной Информационной Сети. Это разработанная мною образовательная технология пятого поколения, являющаяся развитием мо-

ей же Интегральной образовательной технологии, не раз описанной в моих книгах (1995, 1996, 1998, 1999). Фундаментальное отличие состоит в том, что ТОГИС реализует деятельностно-ценностный подход к образованию, в то время как Интегральная технология строится на основе информационно-деятельностного подхода. Функции учителя в ТОГИС не являются информационными и надзирательскими. Это — постановка целей и планирование результатов, организация деятельности обучающихся, управление ею и экспертиза полученных результатов на предмет соответствия планировавшимся. Соответственно, и преобладающие методы обучения в этой технологии — проблемный и модельный. Однако информационный поиск и самостоятельная работа групп с источниками требуют большего времени. Соответственно, больше времени потребует на обсуждение работы. Поэтому рамки урока раздвигаются до академической пары и более. Каждый этап урока в технологии ТОГИС заканчивается тогда, когда достигнуты его цели.

Основные результаты применения технологии ТОГИС — осознание учениками ценностей совместного труда, овладение умениями организовать, спланировать и решить возникшие задачи, провести рефлексию, коллективный анализ результатов. Многие исследователи и педагоги-практики отмечают, что учащиеся, которые проявляют инициативу в образовательном процессе и имеют возможность влиять на его ход, обладают, в конечном счёте, многими замечательными качествами. Они ответственны за свою учёбу, черпают вдохновение в самой познавательной деятельности, вдумчиво выбирают оптимальные стратегии для решения задач и

склонны к сотрудничеству, совместной деятельности.

Дополнительный результат — умение свободно работать с информацией. Хорошие предметные знания — побочный результат непроизвольного запоминания вследствие упорной работы над решением задач, многократных споров и обсуждений, защиты своей позиции.

Во многом ТОГИС ориентирована на создание учениками собственного интеллектуального продукта и сравнение его с имеющимися культурными образцами.

Деятельность учителя в технологии ТОГИС состоит из нескольких частей:

- 1) подготовка ресурсного обеспечения (список планируемых результатов, задачник и перечень информационных источников, культурные образцы);
- 2) проектирование последовательности процедур и организационной структуры блока уроков;
- 3) управление познавательной и оценочной деятельностью обучаемых и экспертиза решений задач;
- 4) анализ процесса и его результатов, выделение позитивного опыта и корректировка блока уроков.

Из всего сказанного должно следовать, что технология ТОГИС создана для массовой школы. Но её применение в очень близком будущем не может быть масштабным: слишком много условий должно быть выполнено — как внутренних (наличие интернет-класса, квалифицированных учителей, административной поддержки), так и внешних (наличие деятельностного, а не содержательного стандарта, разумная система оценки результатов (место доисторической четырёхбалльной и т.д.). Наконец, в самой технологии ТОГИС есть ещё не решённые проблемы. Например, встроенная в

неё сейчас система мониторинга успешности неадекватна этой технологии.

Только начинаю знакомиться с технологией ТОГИС. По каким публикациям можно судить об эффективности данной технологии и применяемых методах (приёмах) определения эффективности?

Что называется, не в бровь, а в глаз. Всё, что на сегодня проверено и работает, опубликовано в книге «Образовательная технология XXI века: деятельность, ценности, успех» (её можно заказать наложенным платежом). Однако есть одно обстоятельство, которое не позволяет сегодня считать технологию ТОГИС завершённым продуктом. В ней плохо реализован мониторинг успешности. В настоящее время используется механизм, перешедший в ТОГИС по наследству от её прародительницы, — Интегральной технологии. Это срезовые контрольные работы. Они позволяют отслеживать то же, что и в других системах обучения: уровень фактических знаний. По этому параметру технология ТОГИС оценивалась в ходе первых же экспериментов. Но в силу множества обстоятельств эти эксперименты не позволили набрать репрезентативную выборку. Имеющиеся результаты очень высоки, но в силу нерепрезентативности их нельзя считать достоверными. Главная же проблема состоит в том, что фактические знания вообще не являются целевой установкой в этой технологии, а лишь побочным результатом. ТОГИС относится к классу деятельность-ценностных технологий. Её цель — овладение способами взаимодействия с миром и построение системы ценностей. Никаких объективных инструментов мониторинга по этим параметрам пока обнаружить не удаётся. Работы ведутся, в том числе на нашей кафедре в АПКППРО. В

следующем году развёртывается сеть экспериментальных площадок, на которых мы попытаемся такую систему мониторинга нащупать. Только после её создания можно будет развёрнуть эксперименты по применению ТОГИС и увидеть, действительно ли ТОГИС настолько эффективна в этом направлении, как то следует из теоретических оснований и обобщения экспертных оценок.

Во время обучения по программе «Компьютеризация сельских школ» я прослушал ваши вводные лекции по образовательным технологиям и технологии ТОГИС. Последняя вообще является единственной технологией, где использование Интернета не сводится просто к поиску информации, если не считать дистанционных занятий, проводимых центром «Эйдос» Хуторского, в которых применяются эвристические способы решения задач и проектов. Так, в списке рекомендованных к чтению книг я нашёл книгу В. И. Андреева «Педагогика творческого саморазвития». В ней основной упор делается именно на творческое развитие учащихся и учителей.

Это я к тому, что вы, отвечая на один вопрос, написали такую фразу: «Наконец, «не для протокола». А вы уверены, что творческое развитие — действительно такая важная и достойная цель? Мне кажется, что, декларируя такую цель, люди, в глубине души изо всех сил надеются, что она никогда не будет достигнута. Жить в обществе, состоящем из творческих личностей, невозможно!

И у меня в связи с этим назрело несколько вопросов:

Применение и создание любой технологии предполагает достижение какой-то цели?

Какова основная цель образования? (Неужели только набор определённых знаний, навыков и умений?)

К чему мы должны стремиться, обучая наших детей?

Неужели развитие творческих способностей неактуально? Или ими обладают только избранные и их в принципе нельзя развивать (с чем я не согласен)?

Следующий вопрос касается технологии ТОГИС. Вы говорили, что есть возможность стажировки по этой технологии в Академии. В какой форме и когда можно её пройти?

Единственной целью образовательной деятельности как социального феномена является передача молодому поколению (ученикам) различных элементов сложившейся к данному моменту в обществе духовной культуры, обеспечивающих преемственность, т. е. выживание и развитие общества. Таким образом, суть образовательной деятельности состоит в интериоризации учеником некоторого объёма информации, соответствующего культурным нормам и этическим ожиданиям общества, в котором растёт и развивается ученик. Мною используется первоначальный смысл понятия интериоризации. Этот термин был введён французской социологической школой для обозначения переноса общественных представлений в сознание отдельного человека. При этом информация включает в себя:

- факты, описывающие внутренний и внешний мир;

- способы деятельности (взаимодействия с тем и другим мирами);

- ценностные ориентации и эмоционально-личностные отношения, в том числе мнения и оценочные суждения.

Таким образом, говорить только о знаниях и умениях (интериоризованных фактах и способах) как цели образования некорректно. Обязательно в состав целей включаются нормы, убеждения или смыслы (интериоризованные ценности).

Из сказанного вы можете увидеть (при некотором желании) место для творческого компонента: они становятся частью содержания образования, если гуманитарная система (общество) признаёт их ценность. Для некоторых элементов духовной культуры, отобранных для освоения молодёжью, эти компоненты могут быть первостепенными. Но ни при каких условиях эти компоненты не могут быть первостепенными для всего образовательного процесса в целом. Творчество не способствует преемственности, скорее наоборот. Поэтому нормальное общество понимает, что слой творцов духовной культуры не может быть слишком мощным. Потребность в них возрастает, когда общество завершает свой жизненный цикл и со своими традиционными ценностями не вписывается в изменившийся мир. Но и в этой нечастой ситуации такая потребность невсеобъемлюща. Любая природная система, развивающаяся естественным, природосообразным путём, подчиняется закону нормального распределения вероятностей, согласно которому, применительно к нашему вопросу, число творческих личностей приблизительно равно числу идиотов. Ныне статистическая картина такова: до 20% детей на год-два опережают средневозрастную норму, столько же на год-два отстают от неё. Обеспечивая возрастные доли первой категории детей, мы автоматически влечём аналогичное возрастание доли третьей категории. Что из этого следует, вы вполне можете сформулировать и без меня.

Теперь к вопросу о развитии творческих способностей. Ясно, что оно возможно. Но никто не знает, как это делать. Всё, что на сегодня описано в литературе, неубедительно. По существу, указывается лишь один способ: погружение в творческую среду на длительное время. Вы могли заметить, что никакие технологии развивающего обучения не дают никакого статистически достоверного результата. Именно по этой причине они либо применяются в специально организованной среде (отобранные дети, лучшие учителя, заинтересованно участвующие в процессе родители, нормальное материально-техническое обеспечение — где этот же хороший результат даст любая другая технология), либо остаются уже сорок лет в стадии экспериментов. С другой стороны, хорошо известна эффективность в этом направлении специализированных школ при серьёзных научных организациях, когда педколлектив состоит из действующих творцов. Сделать таковыми обычных учителей не представляется возможным: мало кто из них способен к реальной творческой деятельности, да и регламентировать её расписаниями, программами, уставами нельзя. Отсюда масса психолого-педагогических проблем, да и юридических тоже. Вся мировая педагогика точно так же топчется на месте, предъявляя лозунги, но смертельно боясь их реализации.

Наконец, о технологии ТОГИС. Это частный вопрос, который уместен на сайте кафедры, а не в федеральном журнале. Тем не менее, отвечу. У нас нет стажировки по ТОГИС. Сама технология пока экспериментальная. На кафедре есть научная стажировка, в том числе по интересующей вас проблематике. Но это, как можно понять по смыслу слова «научная», не обучение применению

ТОГИС, а её создание вместе с нашей командой. У нас есть соискатели и аспиранты из Татарстана, занимающиеся этой технологией.

Существуют ли на сегодняшний день другие примеры технологий обучения в глобальных информационных сетях, отличные от ТОГИС?

Собственно, и ТОГИС ещё нельзя считать готовой технологией, поскольку в ней плохо реализован один из важнейших элементов — мониторинг успешности. Целостных технологий, по всем параметрам имеющих право так называться, нет. Есть технологические разработки, приближающиеся к технологиям. Прежде всего, это направляемое проектное обучение, работы над которым довольно давно ведутся в США. Однако если подойти к понятию образовательной технологии с мягкими расплывчатыми критериями, как это обычно и бывает в педагогике, то однозначного ответа не получится. Многие системы обучения предполагают использование тех или иных возможностей Интернета. Например, системы дистанционного обучения часто базируются на интернет-технологиях, в частности, предусматривают web-поддержку учебного процесса. Множество школ работают с социумом посредством своего сайта, используя его как мощный механизм управления и информационной поддержки. Наконец, нередко встречаются фрагменты учебного процесса, когда обучаемые эпизодически выходят в Сеть за информационными ресурсами для решения отдельных задач или выполнения проектов.

Понятно, что называть всё это обучением в глобальном информационном сообществе никак нельзя. Это и даёт мне право утверждать, что ТОГИС пока уникальна в мировом образовании.

РЕСУРСЫ

Деятельностно-ценностные задачи

Составление задачного комплекса ТОГИС по теме «Классицизм» (Литература, 9-й класс)

Т.В. Ботина

Главный элемент учебного процесса в технологии ТОГИС — решение учебной задачи. Эта технология деятельностно-ценностная, поэтому акцент в задачах делается на способах их решения, а не на содержании. В результате ученики приобретают навыки работы с информацией, осознают ценность умения организовывать, планировать решение задач, проводить рефлексию, создавать собственный интеллектуальный продукт. Задача учителя — постановка целей, планирование результатов, организация учебной деятельности. Что собой представляет задача в технологии ТОГИС, каковы принципы её создания и структура — обо всём этом можно прочитать в работах автора данной технологии В.В. Гузеева.

Моя же задача состоит в том, чтобы поделиться своим опытом в составлении системы задач по литературе по теме «Классицизм». Почему именно эта тема была избрана мною? Мне кажется, что на изучение данной темы отводится недостаточное количество часов, да и отношение к ней у многих педагогов как к «проходной». В результате мимо детей проходит интереснейший пласт мировой литературы.

Главные теоретические положения для составления системы задач звучат так: «Система задач строится как трёхуровневая структура. Образовательный стандарт содержательно заложен в задачи минимального уровня. Умение решать эти задачи с некоторой достаточно высокой вероятностью как раз и означает владение материалом на уровне стандарта. Дальнейшее развитие учащихся осуществляется через решение задач последовательно общего и продвинутого уровней» (В.В. Гузеев).

Поэтому **первая проблема** при составлении системы задач для меня звучала так: «Какой учебный материал должен входить в задачи минимального, общего и продвинутого уровня?». Минимальный уровень — это требования образовательного стандарта, те теоретические положения, которые определяют понятие «классицизм» — история возникновения, основные принципы и способы их реализации в художественных произведениях. К

тому же в образовательный стандарт входят обязательные для изучения литературные произведения: комедия Ж.Б. Мольера «Мещанин во дворянстве», комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль», оды М.В. Ломоносова и Г.Р. Державина. Поэтому задачи минимального и общего уровней должны обеспечить усвоение этих знаний, а решение задач продвинутого уровня должно способствовать выявлению творческих способностей учащихся на основе умений и знаний, полученных при решении предыдущих задач.

Вторая проблема была связана с формулированием текста задачи. Задача отличается от столь привычного нам задания тем, что в ходе её решения проводится предварительный разбор, анализ условий, не сводящихся к технике выполнения уже известных операций, в результате чего ученики получают результат собственной деятельности и могут сравнить его с культурными образцами.

Третья проблема — составление методического комментария. На основе сформулированной задачи необходимо было составить вопросы, которые по-

могли бы в её решении. Также необходимо было объяснить внутреннюю смысловую зависимость между этими вопросами.

Четвёртая проблема — подбор культурных образцов. Их можно было найти в литературе, на сайтах в Интернете и в других источниках, но необходимо было отобрать самые интересные, авторитетные и чётко соответствующие решению задачи.

Пятая проблема заключалась в том, как выстроить задачи в логической последовательности, чтобы, во-первых, был изучен весь материал, во-вторых, существовала смысловая зависимость между задачами разного уровня.

Я решила идти следующим путём. Две задачи минимального уровня решали теоретические проблемы, две задачи общего уровня знакомили с писателями и их произведениями. А три задачи продвинутого уровня выявляли уровень творческого потенциала учеников. К тому же нужно было учитывать, что разговор пойдёт не только о русской литературе XVIII века, а, прежде всего, о французском классицизме.

Получилась такая группа задач:

Франция	Россия
<p>Задача № 1 (мин. уровень) «Классика» и «классицизм» — однокоренные слова. Что объединяет эти понятия и чем они отличаются? Почему именно так было названо одно из мощнейших литературных направлений? Когда и почему это произошло?</p>	<p>Задача № 3 (мин. уровень) Теория «трёх стилей» была известна ещё в античности. Почему же именно М.В. Ломоносова называют реформатором русской словесности? Что является фундаментом его поэтической системы?</p>
<p>Задача № 2 (общ. уровень) На вопрос короля Людовика XIV к поэту и теоретику литературы Н. Буало, кто тот величайший писатель, который прославил его царствование, последовал ответ: «Мольер, ваше величество». Так почему же великий Мольер умер на подмостках, в нищете, без медицинской помощи, священники отказались отпевать его, и похоронен он был за оградой кладбища?</p>	<p>Задача № 4 (общ. уровень) Про А.Н. Оленина, председателя Академии художеств при Александре I, рассказывали такую историю. В отрочестве на него настолько подействовала комедия Д. Фонвизина «Недоросль», что он начал усиленно заниматься и в последующем стал одним из образованнейших людей своего времени. Почему?</p>

Задачи продвинутого уровня

Задача № 5

Нарисуйте герб и придумайте девиз французского и русского классицизма. Какие ключевые символы и слова вы подберёте? Объясните свою точку зрения.

Задача № 6

Согласны ли вы с утверждением А.С. Пушкина: «Словесность наша явилась вдруг в XVIII веке», и как соотносится это утверждение со словами А. Кантемира: «Мы стали вдруг народ уж новый»?

Задача № 7

Как известно, оды в XVIII веке посвящали государям или видным полководцам. Кому из современников (на ваш взгляд) можно было бы посвятить оду в наши дни? Напишите её, используя основные принципы создания оды в русском классицизме.

Задача № 1 предполагает формирование у учеников основных теоретических знаний по разделу. Поэтому мы решаем, прежде всего, терминологические проблемы, разграничивая понятия «классика» и «классицизм», проводя для этого определённые историко-лингвистические исследования. После этого переходим к историко-литературному аспекту, определяясь, с одной стороны, с тем, почему именно классицизм стал главным литературным течением в эпоху абсолютной монархии; с другой стороны, выявляем его основные теоретические положения.

Задача № 3 предполагает введение второго блока теоретических знаний о классицизме, но уже в русской литературе XVIII века. Прежде всего, это сведения о личности М. Ломоносова, его тео-

рии «трёх штилей» и «воспитующей роли разумного слова» — одним из фундаментальных понятий классицизма. Предполагается, что ученики уже знакомы со стилистическими особенностями построения текста в древнерусской литературе и могут выявить причины необходимости их изменения. Кроме того, эти теоретические знания преподавателю готовят учеников к решению задачи продвинутого уровня № 7 (сочинение собственной оды).

Таким образом, две задачи минимального уровня готовят учащихся к анализу литературных текстов теоретически.

Задача № 2 предполагает не только знакомство с биографией Ж.-Б. Мольера, подробный литературоведческий анализ главных его комедий, но, так как она относится к общему уровню, то помогает выйти на дискуссию по теме «Власть и искусство» о пределах допустимой свободы художника в рамках определённой политической системы. Отвечая на вопросы задачи, ученики не только усваивают базовый материал, но и имеют возможность высказать свою точку зрения по поводу одной из сложнейших проблем, тем самым подготавливая себя к дискуссии в рамках решения задач продвинутого уровня.

Задача № 4 (по комедии Д. Фонвизина «Недоросль») помогает разобраться не только в структуре комедии, тематике, системе образов, а, главным образом, ответить на вопрос о том, как в ней реализуется один из главнейших принципов классицизма — дидактическая направленность, почему именно Д. Фонвизину удалось реально осуществить мечту всех просветителей XVIII века — воспитать словом. А ответ на вопрос: «Была ли в вашей жизни встреча с литературным произведением, которое про-

извело на вас столь сильное впечатление?» — позволяет провести личностную актуализацию.

Таким образом, решив задачи минимального и общего уровня, мы познакомимся с основными теоретическими положениями классицизма во Франции и России и изучили предложенные стандарты комедии. Задачи эти я предлагаю решать в классе всем ученикам. Может возникнуть вопрос о том, что неизученными остались оды М. Ломоносова и Г. Державина. Я сделала это преднамеренно, так как тема довольно сложна, и в классе на обычном уроке эффект от её изучения, как правило, небольшой. Поэтому я ввела изучение этой темы в задачи продвинутого уровня.

Как мы помним, задача № 7 предполагает самостоятельное сочинение оды. Как и все задачи продвинутого уровня, задача имеет интегрированный характер, предполагая, с одной стороны, использование аналитического аппарата, а с другой — творческого потенциала учащихся.

В первой части планируется серьёзная аналитическая работа. Ученики, используя свои знания по истории, обществознанию, литературе, другим предметам и собственный интеллектуальный багаж, должны проанализировать путь, который прошла Россия в XXI веке, и выявить наиболее значительные личности в её истории. Причём это могут быть как политические деятели, так и военачальники, учёные, писатели, поэты и т.д. Выбор за учениками.

Только после прохождения этих этапов ученики смогут перейти собственно к написанию оды. Для этого им будет необходимо обратиться к истории создания русской оды в XVIII веке. На этом этапе предполагается обращение как к теоретическим источникам, так и непо-

средственно к текстам од М. Ломоносова и Г. Державина для анализа тематики, структуры и поэтики типа произведения. Поэтому я считаю, что такую задачу можно давать для работы в группе во внеурочное время ученикам с достаточным кругозором и поэтическими способностями. Так как изучение од входит в обязательный минимум, именно ученики данной группы могут стать консультантами по этой теме для своих одноклассников непосредственно на уроке (помимо презентации своей оды). Таким образом, мы «закрываем» требования стандарта по теме.

Ещё одна задача продвинутого уровня, которая имеет творческий интегрированный характер, — это задача № 5 (создание гербов). С одной стороны, ученикам необходимо найти информацию по геральдике, принципам создания и оформления гербов; с другой стороны, эта задача проверяет умение учеников абстрагироваться, взглянуть на изученный материал со стороны, выделив ключевые слова, образы, цветовую гамму. При этом необходимо не только создать один герб и сформулировать девиз, но и провести сопоставительный анализ и защиту своего проекта. Поэтому данную задачу также уместно давать не всему классу непосредственно на уроке, а группе детей с определённой художественной подготовкой для работы во внеурочное время с дальнейшей презентацией в классе. Задача имеет полностью самостоятельный, творческий характер, как и предыдущая. Поиск информации на различных носителях имеет лишь вспомогательный характер, а основной целью является обнаружение способов решения задачи и выявление творческого потенциала учеников.

Задача № 6 продвинутого уровня имеет историко-литературный харак-

тер. Решение её предполагает, что ученики, с одной стороны, достаточно глубоко знакомы с историей государства Российского и особенностями древнерусской литературы до начала XVIII века и причинами её кризиса; с другой стороны, на минимальном и общем уровне знакомы с особенностями классицизма как литературного направления во Франции и России. Ключевое слово для дискуссии — «вдруг». Для того, чтобы ответить на вопросы задач, необходимо проанализировать исторические и литературные труды, но они будут лишь подспорьем, так как главным во всех вопросах является заявление собственной позиции ученика в процессе дискуссии и отстаивание её. Причём вопросы сформулированы таким образом, что не требуют однозначного ответа и могут оставаться открытыми.

Итак, подводя итоги по созданию цикла задач по теме «Классицизм», мы можем с достаточной степенью уверенности утверждать, что трёхуровневая система построения задач, предложенная В.В. Гузеевым в рамках создания технологии ТОГИС, действительно помогает учащимся приобрести навыки работы с информацией, умение систематизировать и обобщать её, выдвигать и отстаивать собственную точку зрения, продемонстрировав творческий потенциал. Параллельно происходит достаточно глубокое усвоение учебного материала, входящего в общеобразовательный стандарт. При этом ученик выступает на уроке в роли исследователя, создателя собственного интеллектуального продукта, а функция учителя на уроке — вспомогательная, корректирующая, что и предполагают современные инновационные технологии.

Задача о русском классицизме №1

Т.В. Ботина

Автор: Ботина Татьяна Владимировна, учитель русского языка и литературы школы № 48 г. Калининграда.

Предмет: Литература.

Класс: 9.

Тема: Классицизм.

Профиль: Гуманитарный.

Уровень: Минимальный.

Текст задачи

«Классика» и «классицизм» — однокоренные слова. Что объединяет эти понятия и чем они отличаются? Почему именно так было названо одно из мощнейших литературных направлений? Когда и почему это произошло?

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

Буало Н. Поэтическое искусство. М., 1957.

Энциклопедия для детей. Т. 9. Ч. 1. М.: Аванта, 1999.

<http://www.philol.msu.ru>

<http://tambov.fio.ru/>

<http://www.dol.ru/>

<http://cpq300.comp.pgu.karelia.ru/>

Культурные образцы

1) Из статьи Н. Зубкова «Классика и классицизм»: «Слова «классика» и «классицизм» весьма похожи, иногда они относятся к одним и тем же литературным произведениям; от них образуется одинаковое прилагательное «классический». Называют, например, классиками Гоголя или Достоевского, никакого отношения к классицизму не имеющих. Чтобы не было путаницы, необходимо разобраться в истории этих понятий. Первоначально — в древности — понятие «классический автор» означало «изучаемый в школе». Постепенно Древняя Греция и Рим уходили в прошлое, но в школе продолжали изучать их авторов. Возникло понятие «классическая древность» — античность. В XV–XVI веках произведения древних авторов стали считаться непреложным образцом для подражания. Отсюда новое значение слова «классический» — «образцовый». В современных европейских языках именно оно осталось основным.

Классицизм же относится к тому литературному направлению, в котором достоинство произведения определяется не оригинальностью, а следованием определённым правилам или мастерством подражания признанным образцам. Теоретики и писатели классицизма создали самую строгую и подробную систему поэтических правил. И до рубежа XVIII–XIX веков именно она считалась

обязательной для каждого поэта. Мыслители того времени были уверены в способности человеческого разума постичь истину и по разумным правилам сделать природу и общество упорядоченными и прекрасными.

В XVIII столетии в Европе перестали верить в разумность прежних философских идей и основ общества. Теперь крупнейшие мыслители считали, что народ важнее государя, что нравственность основана на расчёте или естественных склонностях людей, что мир движется не по Божьей воле, а сам по себе. Но неизменной осталась вера в разум как таковой и в то, что жизнь должна быть устроена разумно. Система же литературных правил, разработанная классицистами, ни в чем этой вере не противоречила. Напротив, новые идеи было очень удобно выражать, используя ясные и логичные требования теории классицизма. Идеология изменилась, литературные правила остались теми же».

2) Из статьи «Правила драматургии классицизма»: «Из всех жанров эпохи классицизма наиболее популярными были драматические — трагедия и комедия. К ним же относятся самые твёрдые и известные правила.

Первое и главное из них — строгое единство тона. В трагедии не должно быть ничего смешного, в комедии — ничего печального или трогательного. Обязательно требовалось соблюдать единство действия: сюжет должен развиваться строго последовательно, без всяких отступлений и побочных линий. Приписывалось также соблюдать единство места и единство времени. Это было необходимо для создания правдоподобия. Это правило триединства было известно ещё с античности.

Сюжет в трагедии и «высокой» комедии должен был непременно включать все свои составные части: экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию и развязку. Каждой части соответствовало одно драматическое действие — вот почему трагедии классицизма обязательно писались в пяти действиях. Каждое появление нового персонажа было связано с новым событием».

Методический комментарий

Эта задача — первая в теме, относится к минимальному уровню и предполагает формирование у учеников основных теоретических знаний по разделу. Поэтому мы решаем прежде всего терминологические проблемы, разграничивая понятия «классика» и «классицизм», проводя для этого определённые историко — лингвистические исследования. После этого переходим к историко-литературному аспекту, определяясь, с одной стороны, с тем, почему именно классицизм стал главным литературным течением в эпоху абсолютной монархии; с другой стороны, выявляем его основные теоретические положения.

При решении задачи необходимо ответить на следующие вопросы:

1) Какое общее лексическое ядро заложено в понятия «классика» и «классицизм»? Выявите, в какой момент произошло расхождение в лексическом значении и почему?

2) Король Людовик XIV говорил: «Государство — это я!» Что представляла собой идея абсолютной монархии при «короле-солнце»?

3) Почему именно классицизм стал основным литературным направлением в это время? Выявите его основные положения.

Задача о русском классицизме № 2

Т.В. Ботина

Автор: Ботина Татьяна Владимировна, учитель русского языка и литературы школы № 48 г. Калининграда.

Предмет: Литература.

Класс: 9.

Тема: Классицизм.

Профиль: Гуманитарный.

Уровень: Общий.

Текст задачи

На вопрос короля Людовика XIV поэту и теоретику литературы Н. Буало, кто тот величайший писатель, который прославил его царство, последовал ответ: «Мольер, ваше величество». Так почему же великий Мольер умер на подмостках, в нищете, без медицинской помощи, священники отказались отпевать его, а похоронен он был за оградой кладбища?

Выделите ключевые слова для информационного поиска.

Найдите необходимую информацию.

Обсудите и проанализируйте собранную информацию.

Сделайте выводы.

Сравните ваши выводы с выводами известных людей.

Возможные информационные источники

Буало Н. Поэтическое искусство. М., 1957.

Бояджиева Г. «Великий реформатор комедии» в книге «Жан Батист Мольер. Комедии». БВЛ. Т. 44. М.: Художественная литература, 1972.

<http://www.krugosvet.ru>

<http://ru.wikipedia.org>

<http://feb-web.ru>

Культурные образцы

1) Статья Г. Бояджиевой: «Мольер, создавая зрелища для двора и став любимым комедиографом короля, получал право судить об обществе и его классах как бы с «королевской вышки». Если трагедия извлекала из идеи «государственной целесообразности» закон подчинения страсти героя его долгу, то комедия, став на эту «государственную» позицию, могла обличать злостных носителей всяких общественных скверн. Веселящемуся королю было даже лестно, что перед его особой унижены все эти аристократы, буржуа и клерикалы. Но когда дело доходило до особо острых ситуаций, король предавал своего любимца. Мольер вскоре убедился в этом».

2) Фундаментальная электронная энциклопедия «Русская литература и фольклор»: «Мольер, игравший роль Аргана, почувствовал себя дурно и не доиграл спектакля. Он был перенесён домой и через несколько часов скончался. Парижский архиепископ запретил было хоронить нераскаявшегося грешника (актёры на смертном одре должны были приносить покаяние) и отменил запрет только по указанию короля. Величайшего драматурга Франции похо-

ронили ночью, без обрядов, за оградой кладбища, где хоронили самоубийц. За гробом его шло несколько тысяч человек «простого народа», собравшегося отдать последние почести любимому поэту и актёру. Представители высшего света на похоронах отсутствовали. Классовая вражда преследовала Мольера после смерти, как и при жизни, когда «презренное» ремесло актёра помешало Мольеру быть избранным в члены Французской академии. Зато имя его вошло в историю театра как имя родоначальника французского сценического реализма. Недаром академический театр Франции «Comédie Française» до сих пор неофициально называет себя «Домом Мольера».

3) Материал из «Википедии — свободной энциклопедии»: «Если в своих ранних комедиях М. проводил линию социальной сатиры сравнительно осторожно и касался преимущественно второстепенных объектов, то в своих зрелых произведениях он берет под обстрел самую верхушку феодально-аристократического общества в лице его привилегированных классов — дворянства и духовенства, создавая образы лицемеров и развратников в поповской рясе или в пудреном парике».

Методический комментарий

Задача относится к общему уровню. Поэтому предполагает не только знакомство с биографией Ж.-Б. Мольера, подробный литературоведческий анализ главных его комедий, но и выход на дискуссию по теме «Власть и искусство» о пределах допустимой свободы художника в рамках определённой политической системы.

В рамках решения этой задачи ученики должны ответить на следующие вопросы:

1) Какие события в биографии Мольера предопределили взлёт его творческой карьеры?

2) Как удалось Мольеру перевести «презренную» комедию в ранг «высокой»?

3) Проанализируйте комедии Мольера с точки зрения формы и содержания и ответьте, над кем он смеялся и кто и как ему за это отомстил?

4) Легко ли художнику остаться свободным в рамках государства с тоталитарной системой? Дайте оценку личности Мольера с этой точки зрения.

Отвечая на эти вопросы, ученики не только усваивают базовый материал, но и имеют возможность высказать свою точку зрения на одну из сложнейших проблем, тем самым подготавливая себя к дискуссии в рамках решения задач продвинутого уровня.

Задача о русском классицизме №3

Т.В. Ботина

Автор: Ботина Татьяна Владимировна, учитель русского языка и литературы школы № 48 г. Калининграда.

Предмет: Литература.

Класс: 9.

Тема: Классицизм.

Профиль: Гуманитарный.

Уровень: Минимальный.

Текст задачи

«Теория трёх стилей» была известна ещё в античности. Почему же именно М. Ломоносова называют реформатором русской словесности? Что является фундаментом поэтической системы М. Ломоносова?

Выделите ключевые слова для информационного поиска.

Найдите нужную информацию.

Обсудите и проанализируйте собранную информацию. Сделайте выводы.

Сравните ваши выводы с выводами известных людей.

Возможные информационные источники

Москвичёва Г.В. Русский классицизм: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1978.

Энциклопедия для детей. Т. 9. Русская литература. Ч. 1. М.: Аванта, 1999.

<http://www.bibliotekar.ru>

<http://mihlomonosov.narod.ru>

<http://avtor-neizvesten.planeta-knig.ru>

Культурные образцы

1. Из статьи Н. Зубкова «Реформа стихосложения»: «Деление стилей на «высокий», «средний» и «низкий» существовало в поэтике, начиная с античности. Но Ломоносов нашел для него в русском языке такой принцип, которого не было в иностранных. По Ломоносову, в «высоком» стиле преобладают церковно-славянские слова, в «среднем» — смешаны с исконно русскими, в «низком» — исключаются. Сам Ломоносов писал преимущественно в «высоких» жанрах. Поэтому он старался в первую очередь найти подобающий стиль для этих произведений и блестяще справился со своей задачей».

2. Из статьи Н. Зубкова «Поэзия и красноречие»: «Цель поэта — убедить читателя в некоторой неопровержимой истине. Убедившийся читатель переменит образ своих мыслей — «воспитается». Воспитующая роль разумного слова — фундамент поэтической системы Ломоносова, что роднит её с классицизмом. Притом он обращается к самому монарху, а значит, может воспитать и его. Разумный же монарх — залог благоденствия общества. Поэтому роль поэта в государстве, с точки зрения Ломоносова, безмерно высока».

Методический комментарий

Это задача минимального уровня, предполагает введение второго блока теоретических знаний о классицизме, но уже в русской литературе XVIII века. Прежде всего, это сведения о личности М.Ломоносова, его теории «трёх стилей» и «воспитующей роли разумного слова» — одном из фундаментальных понятий классицизма. Предполагается, что ученики уже знакомы со стилистическими особенностями построения текста в древнерусской литературе и смогут выяснить причины необходимости их изменения. Кроме того, теоретические знания пропедевтически готовят учеников к

решению задачи продвинутого уровня № 7 (сочинение собственной оды).

При решении задачи ученики должны ответить на следующие вопросы:

1) Что собой представляла система «трёх стилей» в античной литературе?

2) Каковы принципы стилистического построения текста в древнерусской литературе?

3) Чем была вызвана необходимость создания теории «трёх стилей»?

4) Как вы думаете, случайно ли провёл эту реформу именно М. Ломоносов? Какова, по его мнению, роль поэта в государстве? Оцените его вклад в историю развития русской литературы XVIII века.

Задача о русском классицизме №4

Т.В. Ботина

Автор: Ботина Татьяна Владимировна, учитель русского языка и литературы школы №48 г. Калининграда.

Предмет: Литература.

Класс: 9.

Тема: Классицизм.

Профиль: Гуманитарный.

Уровень: Общий.

Текст задачи

Про А.Н. Оленина, председателя Академии художеств при Александре I, рассказывали такую историю. В отрочестве на него настолько подействовала комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль», что он стал усиленно заниматься науками, а в последующем стал одним из образованнейших людей своего времени. Почему?

1) Выделите ключевые слова для информационного поиска.

2) Найдите нужную информацию.

3) Обсудите и проанализируйте собранную информацию.

4) Сделайте выводы.

5) Сравните ваши выводы с выводами известных людей.

Возможные информационные источники

Москвичёва Г.В. Русский классицизм: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1978.

Энциклопедия для детей. Т. 9. Русская литература. Ч.1. М.: Аванта, 1999.

<http://www.repetitor.org/fonvizin.html/materials/>

<http://referat-deti-solnca.dirx.ru>

<http://rem.kubannet.ru>

Культурные образцы

1. Из статьи Н. Зубкова «Недоросль»: «Фонвизин видит, насколько трудно осуществить главную идею литературы классицизма и Просвещения — разумным словом перевоспитать мир. Если не воспитать должным образом ребёнка, не научить правильным языком выражать разумные мысли, он останется навсегда «больным неисцельно», невеждой и безнравственным существом. «Сходство с жизнью» не всегда лучшая похвала художественному произведению. Но в «Недоросле» оно так наглядно, Скотинины и Простаковы так достоверны и притом так мерзки, что комедии до какой-то степени удалось действительно «очистить нравы» (случай редчайший). Не одного лентяя устрасила перспектива стать похожим на Митрофана... В этом смысле Фонвизин лучше, чем кто-либо, исполнил заветы классицизма.

2. Из ст. В.Н. Ключевского «Недоросль Фонвизина»: «Эта комедия — бесподобное зеркало. Фонвизину в ней как-то удалось стать прямо перед русской действительностью, взглянуть на неё просто, непосредственно, в упор, глазами, не вооружёнными никакими стеклами, взглядом, не преломленным

никакими точками зрения, и воспроизвести её с безотчётностью художественного понимания. Фонвизин взял героев «Недоросля» прямо из житейского омута и взял, в чём застал, без всяких культурных покрытий, да так и поставил их на сцену со всей неурядицей их отношений со всем содомом их неприбранных инстинктов и интересов».

Методический комментарий

Это вторая задача общего уровня. Решение её поможет разобраться не только в структуре комедии, системе образов, тематике, ответить на вопрос о том, как в ней реализуется один из главных принципов классицизма — дидактическая направленность. Почему именно Д. Фонвизину удалось реально осуществить мечту всех просветителей XVIII века — воспитать словом.

При решении этой задачи учащимся необходимо будет ответить на следующие вопросы:

1. Какой из главных принципов классицизма был положен в создание системы образов в комедии?

2. Сформулируйте в двух-трёх фразах жизненный девиз каждого из главных персонажей. Чья позиция вам ближе? Обоснуйте свой выбор.

3. Как вы думаете, что же так испугало юного Оленина при просмотре комедии и заставило пересмотреть свои жизненные ценности?

4. На кого из известных людей эта комедия произвела такое же впечатление?

5. Была ли в вашей жизни встреча с литературным произведением, которое произвело на вас столь сильное впечатление? Расскажите о нём.

Задача о русском классицизме №5

Т.В. Ботина

Автор: Ботина Татьяна Владимировна, учитель русского языка и литературы № 48 г. Калининграда.

Предмет: Литература.

Класс: 9.

Тема: Классицизм.

Профиль: Гуманитарный.

Уровень: Продвинутый.

Текст задачи

Нарисуйте герб и придумайте девиз французского и русского классицизма. Какие ключевые символы и слова вы подберёте? Докажите свою точку зрения.

1) Выделите ключевые слова для информационного поиска.

2) Найдите необходимую информацию.

3) Обсудите и проанализируйте собранную информацию.

4) Создайте свой проект и подготовьте его защиту.

Возможные информационные источники

<http://www.svoboda.org>

<http://festival.1september.ru/>

<http://alive-heraldry.narod.ru/>

<http://www1.vadimpanov.ru/>

Культурные образцы

1. Из статьи Аксёновой В.А.: «По мере того, как число гербов росло, и они всё активнее входили в жизнь Европы, в повседневную жизнь людей, за фигурами изображения стал закрепляться смысл, становясь всё более постоянным. Они превращались в знаки, в символы — так у герба вырабатывался свой особый, условный знак — шифр человеческих свойств. Герб был с рыцарями повсюду, всё неразрывнее становясь частью его одежды, жилища, предметов быта. И даже когда окончилась эпоха Крестовых походов, создание гербов не остановилось. И родилось новое искусство и новая наука — ГЕРАЛЬДИКА. Наука создания рассказа о человеке в нарисованных фигурах, ставших знаками человеческих качеств, судьбы, происхождения, поступков, убеждений — всего того, что составляет личный мир каждого. Гербы создавали уже особые люди — герольды. Выученные специально, они хорошо знали правила гербов, их формы, смысл каждой фигуры, законы создания герба.

Герб — это не только знак человека или рассказ о нём. Герб ещё и очень красивое изображение. Художники — авторы гербов — проявили огромную фантазию, выдумку, талант, изобретая всё новые, загадочные и оригинальные гербы. Создавая новые и новые гербы, художники старались рассказать как

можно больше о своём герое. Художники стали делить щит на части по вертикали, по горизонтали или по диагонали. Так же придумали делить щит и кривыми линиями, и волнами. Со второй половины XIII века герб стал неизменным атрибутом представления сначала о рыцаре, а потом и о любом знатном именитом человеке. Чтобы понять, о чём рассказывает герб, чтобы расшифровать его, нужно знать особый гербовый язык, а также основные правила создания гербов. Цвета в гербе — это тоже своего рода знаки. Каждый цвет имеет свой, символический смысл: золото означает богатство, силу, верность; серебро — невинность, белизну; голубой цвет — величие, красоту, ясность; красный — храбрость, мужество; зелёный — надежду, изобилие, свободу; чёрный — скромность, печаль; пурпуровый — достоинство, силу, могущество.

Герб состоит из основных частей:

- корона;
- намёт;
- щит;
- щитодержатель;
- девиз.

По мере того, как широкой волной шло присвоение и создание всё новых и новых русских гербов — дворянских, графских, баронских, княжеских, нарастала необходимость оглядеть их все, привести в порядок, описать и систематизировать. В 1797 году вышел первый том специального издания, целиком и полностью посвящённого описанию русских гербов. Называлось оно «Общий гербовник».

Методический комментарий

Задача относится к продвинутому уровню, имеет творческий, интегрированный характер. С одной стороны, необходимо найти информацию по геральдике, принципам создания и оформления герба; с другой стороны, эта задача проверяет умение учеников абстрагироваться, взглянуть на изученный материал со стороны, выделив ключевые слова, образы, цветовую гамму. При этом необходимо не только создать один герб и сформулировать девиз, но и провести сопоставительный анализ и защиту своего проекта. Поэтому задачу уместно давать не всему классу непосредственно на уроке, а группе детей с определённой художественной подготовкой для работы во внеурочное время и дальнейшей презентацией в классе.

При решении задачи необходимо выяснить следующие вопросы:

Что такое геральдика, принципы создания и оформления гербов во Франции и в России?

Выделить ключевые образы классицизма и попытаться представить их в геральдической системе.

Определиться с цветовой гаммой, нарисовать герб (желательно в компьютерном варианте).

Выделить ключевые слова, сформулировать девиз.

Выявить принципы сопоставления.

Подготовиться к защите проекта.

Задача имеет полностью самостоятельный, творческий характер, поиск информации на различных носителях носит лишь вспомогательный характер, а основной целью является обнаружение способов решения задачи и выявление творческого потенциала учеников.

Задача о русском классицизме № 6

Т.В. Ботина

Автор: Ботина Татьяна Владимировна, учитель русского языка и литературы школы №48 г. Калининграда.

Предмет: Литература.

Класс: 9.

Тема: «Русский классицизм».

Профиль: Гуманитарный.

Уровень: Продвинутый.

Текст задачи

Согласны ли вы с утверждением А.С. Пушкина «Словесность наша явилась **вдруг** в XVIII веке», и как соотносится это утверждение со словами А. Кантемира: «Мы стали **вдруг** народ уж новый?»

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 известных людей.*

Возможные информационные источники

Энциклопедия для детей. Т. 9. Ч. 1. М.: Аванта, 1999.

<http://rvb.ru>

<http://www.nns.ru>

<http://infolio.asf.ru>

<http://www.auditorium.ru>

<http://adogalakov.narod.ru/>

<http://philologos.narod.ru>

Культурные образцы

Вступительная статья В. Коровина «Литература XVIII века»: «При активной поддержке Петра создаётся новая светская литература. «Словесность наша явилась вдруг в XVIII веке», — писал Пушкин. Хотя к началу этого столетия русская литература прошла многовековой путь развития, создатели новой культуры — сторонники нововведений Петра — видели в прошлом не опору, а нечто устаревшее, косное, что следует переделать и преодолеть. Петровские реформы они понимали как сотворение России из мрака исторического небытия. Противники Петра, напротив, видели в преобразованиях невозвратную гибель старинных устоев Московского государства. Но внезапность, масштабность перемен, их роковые последствия ощущали все».

А.Г. Догалаков. «Истина и правда Российской империи в период от Петра I до А. Пушкина»: «Мы стали вдруг народ уж новый!» — эти слова Антиоха Кантемира выражают мироощущение людей того времени. В Москве проповедует теорию двойственной истины Карион Истомин, распространяет в своём кружке идеи сенсуализма и свободы совести Дм. Тверитинов, по поручению Петра I высылают

в Россию повозками научную литературу первый русский доктор философии П. Плотников, братья Лихуды приступили к созданию «Показаний истины», где анализируются точки зрения Аристотеля, схоластов, Бэкона, Декарта. Привычным в книгах тех лет становятся ссылки на классицистов, романтиков, представителей французского просвещения. Феофилакт Лопатинскому принадлежит одно из первых печатных заявлений о свободе мысли, о внутренней силе истины: «Хотя мы уважаем всех философов, а преимущественно Аристотеля, однако... желая узнать чистую истину, не полагаемся ни на чьи слова. Философии свойственно более доверять разуму, нежели авторитету... Истина открыта для всех, она ещё не исчерпана, многое осталось и для будущих поколений». Поддерживая идеи просвещения, В. Татищев утверждал, что «наука главная есть, чтоб человек мог себя познать», добивался того, чтобы для «распространения наук многие училища и академии по разным местам устроены и чрез оные большой свет истинного разума открыли». Один из первых русских «энциклопедистов» В.Н. Татищев делает попытку найти закономерности в развитии общества, обосновать причины появления государственной власти, выступая как рационалист, связывающий исторический процесс с развитием «умопросвещения».

Методический комментарий

Решение этой задачи предполагает, что ученики, с одной стороны, достаточ-

но глубоко знакомы с историей государства Российского и особенностями древнерусской литературы до начала XVIII века и причинами кризиса; с другой стороны, на минимальном и общем уровне знакомы с особенностями классицизма как литературного направления во Франции и России. Ключевое слово для дискуссии — «вдруг».

В ходе решения задачи необходимо ответить на вопросы:

- Что подразумевали А. Кантемир и А.С. Пушкин под словом «вдруг»?
- Случайность.
- Внезапность.
- Силу перемен.
- Неотвратимость.
- Разрыв «цепи времени».

2. Предполагает ли слово «вдруг» полное отрицание достижений древнерусской литературы? Смогла бы она обеспечить запросы «нового общества»?

3. Считаете ли вы, что петровские преобразования были необходимы и неотвратимы, и почему именно классицизм подошел больше всего для литературы петровского периода?

Для того, чтобы ответить на эти вопросы, необходимо проанализировать некоторые исторические и литературные труды. Но они будут лишь подспорьем, так как главным во всех вопросах является заявление собственной позиции ученика в процессе дискуссии и отстаивание её. Причём вопросы сформулированы таким образом, что не требуют однозначного ответа и могут оставаться открытыми.

Задача о русском классицизме №7

Т.В. Ботина

Автор: Ботина Татьяна Владимировна, учитель русского языка и литературы школы № 48 г. Калининграда.

Предмет: Литература.

Класс: 9.

Тема: Классицизм.

Профиль: Гуманитарный.

Уровень: Продвинутый.

Текст задачи

Как известно, оды в XVIII веке поэты посвящали государям или видным полководцам. Кому из современников (на ваш взгляд) можно посвятить оду в наши дни? Напишите её, используя основные принципы создания оды в русском классицизме.

1) Выделите ключевые слова для информационного поиска.

2) Найдите необходимую информацию.

3) Обсудите и проанализируйте собранную информацию.

4) Напишите оду и подготовьте её к презентации.

Возможные информационные источники

Москвичёва Г.В. Русский классицизм. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1978.

Энциклопедия для детей. Т. 9. Русская литература. Ч. 1. М.: Аванта, 1999.

<http://www.russev.ru>

<http://www.llr.ru>

<http://dir.ufatop.ru>

Культурные образцы:

1. Из кн. Москвичёвой Г.В. (стр. 20–21): «Ода — один из главных жанров классицизма. Она утверждается как жанр героической, гражданской лирики, с обязательным «высоким» содержанием и торжественным, «возвышенным» стилем его выражения. Почему было отдано предпочтение именно этому жанру лирики? Эпоха, с которой было связано развитие классицизма, провозгласила торжество общих интересов над личными. Всеобщий интерес могли вызвать лишь те переживания поэта, в которых отражались события общенационального, общегосударственного масштаба. Высокая ода в классицизме была жанром строгой формы. её обязательным признаком был «лирический беспорядок», предполагавший свободное развитие поэтической мысли. Обязательными для её структуры стали и другие постоянные элементы: похвалы определённому лицу, нравоучительные рассуждения, предсказания, исторические или мифологические образы, обращения поэта к природе, музам и др.»

2. Из ст. Зубкова Н. «Кто ж знает, коль велик творец...»: «Ключевое слово всей поэзии Ломоносова — «восторг». С него начинается самая первая

его ода. Оно означает бесконечно больше, чем в современном языке. «Восторг» приходит к поэту под воздействием какого-нибудь необычайно радостного события или зрелища. Тогда он начинает видеть и слышать нечто, недоступное чувствам в обычном состоянии. Тогда и природа начинает участвовать в некоем возвышенном и чудном действе, что и выражают ломоносовские олицетворения... Судьба России — главная тема ломоносовских од. Поэт не сомневается в том, что Россия — Богом хранимая страна. Но время от времени Бог на эту страну гневается. И она, подвергшись тяжким бедам, как бы умирает. Но он же и воскрешает Россию, пресекает умыслы врагов и посылает ей мудрых правителей... От наук Россия должна ожидать множество добра. Науками будут открыты потаенные богатства земли, исследованы необозримые северные земли, механика пророев каналы и осушит болота...»

Методический комментарий

Как и все задачи продвинутого уровня, эта задача имеет интегрированный характер, предполагая, с одной стороны, использование аналитического аппарата, а с другой — творческого потенциала учащихся.

В первой части предполагается серьёзная аналитическая работа. Учащиеся должны, используя свои знания по истории, обществознанию, литературе, другим предметам и собственный интеллектуальный багаж, проанализировать путь, который прошла Россия в XX веке, и выявить наиболее значительные личности в её истории. Причём это могут быть как политические деятели, так и военачальники, учёные, писатели, поэты и т.д. Выбор за учениками.

Только после прохождения этих этапов ученики смогут обратиться собственно к написанию оды. Для этого им будет необходимо обратиться к истории создания русской оды в XVIII веке. На данном этапе предполагается обращение как к теоретическим источникам, так и непосредственно к текстам од Ломоносова и Державина, для анализа тематики, структуры и поэтики данного типа произведений. Поэтому я считаю, что такую задачу можно давать для работы в группе во внеурочное время ученикам, обладающим достаточным кругозором и поэтическими способностями. Так как изучение од входит в обязательный минимум, именно ученики этой группы могут стать консультантами по данной теме для своих одноклассников непосредственно на уроке (помимо презентации своей оды).

Русские классики о толерантности

А.Б. Романов

Имя задачи: Толерантность по Чехову, Набокову, Шукшину

Автор: Романов Андрей Борисович, учитель русского языка и литературы школы № 1205 г. Москвы.

Предмет: Литература.

Класс: 11.

Тема: Творчество русских писателей конца XIX и XX веков.

Профиль: Общеобразовательный.

Уровень: Продвинутый.

Текст задачи

Во все времена литература обращалась как к судьбам и характерам обычных, нормальных героев, так и к судьбам и характерам людей странных, ненормальных, а порой и просто сумасшедших... Такие герои чаще всего обладают каким-либо талантом или редкими способностями, но могут быть и обыкновенными «смертными». Вопросы: Почему они такие? Как нам относиться к этим людям и как к ним относятся писатели? Стоит ли «лечить» тех, кто по каким-то причинам не похож на нас? Сформулируйте правила толе-

рантности по Чехову, Набокову и Шукшину.

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.

Информационные источники

А.П. Чехов «Палата № 6», «Чёрный монах», «Дядя Ваня».

В.В. Набоков. «Защита Лужина» (по одноименному кинофильму Марлин Горрис).

В.М. Шукшин. «Чудик», «Микроскоп».

Культурные образцы для сопоставления

А.П. Чехов: «Эти...подходят к человеку боком, смотрят на него искоса и решают: «О, это психопат!» или «Это фразер!» А когда не знают, какой ярлык прилепить к моему лбу, то говорят: «Это странный человек, странный». Я люблю лес — это странно, я не ем мяса — это тоже странно. Непосредственного, чистого, свободного отношения к природе и к людям уже нет...» (Астров, «Дядя Ваня»)

А.П. Чехов: «Я сходил с ума, у меня была мания величия, но зато я был весёл, бодр и даже счастлив, я был интересен и оригинален. Теперь я стал рассудительнее и солиднее, но зато я такой, как все: я — посредственность, мне скучно жить...»

«Как счастливы Будда, Магомет или Шекспир, что хорошие родственники и

доктора не лечили их от экстаза и вдохновения... Доктора и добрые родственники в конце концов сделают то, что человечество отупеет, посредственность будет считаться гением и цивилизация погибнет»

«Говорят же теперь учёные, что гений сродни умопомешательству. Друг мой, здоровы и нормальны только заурядные, стадные люди... если хочешь быть здоров и нормален, иди в стадо.» («Чёрный монах»)

«Доктор Андрей Ефимович... грустно покачал головой и ушёл, сказав хозяйке, что уж больше не придёт, потому что не следует мешать людям сходить с ума» («Палата № 6»)

«— Вы, фельдшер, смотритель и вся ваша больничная сволочь в нравственном отношении неизмеримо ниже каждого из нас, почему же мы сидим в палате, а вы нет?»

— Кого посадили, тот и сидит, а кого не посадили, тот гуляет, вот и все. В том, что я доктор, а вы душевнобольной, нет ни нравственности, ни логики, а одна только пустая случайность» (Диалог Громова и Рагина «Палата № 6»).

«Болезнь моя только в том, что за двадцать лет я нашел во всем городе одного только умного человека, да и тот сумасшедший. Болезни нет никакой, а

просто я попал в заколдованный круг, из которого нет выхода» («Палата №6»).

В.М. Шукшин. «А дальше он не знал, что делать. Опять ему стало больно. Когда его ненавидели, ему было очень больно. И страшно. Казалось, ну, теперь все, зачем же жить? И хотелось куда-нибудь уйти подальше от людей, которые ненавидят его или смеются» («Чудик»).

Ф. Шиллер. «Что большинство? Большинство — безумие. Ум ведь лишь у меньшинства».

Аристотель. «Не было ещё ни одного великого ума без примеси безумия»

Наполеон. «От великого до смешного — один шаг».

Ф.М. Достоевский. «Безумцы прокладывают пути, по которым следом пойдут рассудительные».

Д. Дидро. «Даже согласившись, что люди гениальные обычно бывают странными или, как говорится, нет великого ума без капельки безумия, мы не отречемся от них... они составляют гордость народов...».

Авторы номера

Алексеев Михаил Владимирович — доцент кафедры образовательной технологии АПКИППРО, кандидат педагогических наук.

Бершадский Михаил Евгеньевич — профессор кафедры образовательной технологии АПКИППРО, кандидат педагогических наук.

Ботина Татьяна Владимировна — учитель школы № 48 г. Калининграда.

Гузев Вячеслав Валерьянович — заведующий кафедрой образовательной технологии АПКИППРО, доктор педагогических наук.

Дмитриев Станислав Владимирович — заслуженный работник физической культуры РФ, доктор педагогических наук, профессор Нижегородского государственного педагогического университета, зав. лабораторией психолого-педагогической кинезиологии, действительный член Международной академии акмеологических наук.

Левитас Герман Григорьевич — профессор кафедры образовательной технологии АПКИППРО, доктор педагогических наук.

Лобанов Игорь Витальевич — старший преподаватель Московского государственного открытого университета и Московского городского психолого-педагогического университета.

Романов Андрей Борисович — учитель школы № 1205 г. Москвы с углублённым изучением иностранных языков, заслуженный учитель России.

Шмакова Екатерина Геннадьевна — учитель школы № 37 г. Москвы.

К сведению потенциальных авторов

Уважаемые коллеги!

Материалы, представляемые для публикации, принимаются только в электронном виде по одному из адресов электронной почты vivagou@org.ru или etc@apkro.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» полноценной 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» АПКППРО. 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 12.07.07. 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.