СОДЕРЖАНИЕ

Введение 5

Глава 1. **Учебно-исследовательская культура как компонент личностной культуры школьника и критерий развития культуротворческой школы** 8

1.1. Культурологический подход в педагогических исследованиях и в практике работы школ 8

1.2. Учебно-исследовательская культура личности: аспектный анализ 17

1.3. Учебно-исследовательская культура личности как критерий развития культуротворческой школы 26

Глава 2. **Воспитание в школе исследовательской культуры личности** 41

2.1. Основы построения воспитательной системы школы исследовательской культуры личности 41

2.2. Содержание воспитания в школе исследовательской культуры 52

2.3. Образовательная среда школы исследовательской культуры личности 56

Глава 3. **Социальное взаимодействие в условиях школы исследовательской культуры личности** 71

3.1. Социальное партнерство школы исследовательской культуры личности 71

3.2. Утверждение культурных различий в школе исследовательской культуры 82

Глава 4. **Формирование учебно-исследовательской культуры учащихся в условиях профильного обучения** 100

4.1. Технология формирования учебно-исследовательской культуры школьников в учебном процессе 100

4.2. Технология формирования учебно-исследовательской культуры учащихся в деятельности предметной секции ученического научного общества 116

Глава 5. **Использование интернет-технологий в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов**. 132

5.1. Технология использования сети Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов на уроке 132

5.2. Технология использования сети Интернет в формировании учебно-исследовательской культуры учащихся в деятельности предметной секции ученического научного общества. 149

Заключение. 169

Приложения. 170

ВВЕДЕНИЕ

Достоинство человека измеряется не той истиной,
которой он владеет, а тем трудом,
который он приложил для ее приобретения.

Г. Лессинг

Образовательная политика России относит к ключевым компетенциям, определяющим современное качество содержания образования, целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся. Поэтому первейшая задача общеобразовательной школы на современном этапе – достижение высокого качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Чтобы создать условия для повышения качества общего образования, государством планируется увеличение объемов финансовой поддержки школе, с особой заботой об его работниках, об использовании интеллектуального потенциала своих граждан, куда входит формирование общественного мнения о ценности школы.

В связи с этим интересны вопросы об определении критериев, по которым можно отнести общеобразовательное учреждение к ресурсному центру в ряду других образовательных учреждений муниципалитета региона по направлениям развития общего образования; о разработанности данных критериев и о создании механизма трансляции этих критериев в школы; о применении их результатов в урочной и внеурочной деятельности учителя и в воспитательной работе; о методологии выбора школой современных педагогических технологий, в том числе информационно-коммуникационных.

Смена идеологии образования, движение в направлении преодоления исторически возникшего разобщения естественно-научного и гуманитарного компонентов культуры в целях их взаимопроникновения приводят ряд школ к ориентации на культуру. В таких школах отдается приоритет личности учащегося, что в

итоге приводит его в процессе активной, свободно избираемой творческой деятельности к поиску смысла собственной индивидуальности, к реализации «Я-концепции», саморазвитию. Поэтому основной задачей развития этих школ становится организация движения ребенка по ступеням личностного становления, с ориентацией на его психофизиологические и интеллектуальные возрастные особенности.

В учебном пособии рассматриваются теоретические основы функционирования школы культуротворческого типа – школы исследовательской культуры личности.

В первой главе книги представлены культурологический подход в педагогических исследованиях и в практике работы школ, а также учебно-исследовательская культура как компонент личностной культуры школьника и критерий развития культуротворческой школы.

Вторая глава посвящена становлению воспитательной системы школы исследовательской культуры личности. В ней изложены принципы ее реализации, рассмотрены характеристики учителя и ученика, содержание воспитания, выделены основания для выбора технологий и методов воспитания. Особое внимание в главе уделено основам проектирования образовательной среды школы исследовательской культуры личности, а также показателям ее развития.

Третья глава отражает значимые для школы исследовательской культуры личности проблемы социального взаимодействия. Автором рассмотрены правовые, экономические предпосылки возникновения социального партнерства, основные направления взаимодействия школы с социальными партнерами, а также содержание и формы ее сотрудничества при решении различных проблем. Важное место в главе занимают вопросы многокультурного становления личности школьника в условиях исследовательско-проектной деятельности.

Четвертая глава пособия содержит описание реализации педагогических условий формирования учебно-исследовательской культуры школьников на уроке и в деятельности ученического научного общества. Автор обращает внимание на условия эффективности исследовательской деятельности учащихся, подробно представляет формы организации учебных исследований в процессе работы предметной секции ученице-

ского научного общества, рассматривает педагогические условия урока как здоровьесберегающей формы обучения.

В пятой главе учебного пособия предложен новый дидактический подход использования сети Интернет в условиях профильного обучения, заключающийся в интеграции педагогической технологии формирования учебно-исследовательской культуры старшеклассников и Интернет-технологий. Особое внимание обращено на проведение урока как здоровьесберегающей организационной формы обучения, что становится необходимым в условиях интенсивного использования современных информационных технологий.

Автор выражает особую благодарность директору муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов» г. Грайворона Белгородской области Валентине Викторовне Шевченко, заместителю директора школы по внедрению и использованию информационных технологий Евгению Николаевичу Мандрыкину, заместителю директора школы по научно-методической работе Антонине Савельевне Косиловой, заместителю директора школы по учебной работе Надежде Сергеевне Ковалевой, педагогам школы: учителю химии, заслуженному учителю Российской Федерации Власовой Татьяне Леонидовне, учителям иностранных языков Татьяне Ивановне Василенко, Лидии Владимировне Саблиной, Татьяне Валентиновне Новаковой, Раисе Семеновне Мирошниченко, учителям истории Нине Михайловне Корниенко, Ольге Михайловне Корниенко, руководителю проекта «Школьная газета» Евгении Васильевне Хмиленко за активное участие в экспериментальной работе по апробации модели школы исследовательской культуры личности, в реализации идей автора пособия по формированию учебно-исследовательской культуры учащихся профильных классов, в разработке подходов к интеграции Интернет-технологий в процесс формирования учебно-исследовательской культуры школьников, а также творческим коллективам учителей школ, принявшим деятельное участие в освоении научных идей автора и их практическом воплощении: гимназии № 1, лицею № 25, средней общеобразовательной школе с углубленным изучением отдельных предметов № 45 г. Белгорода.

Глава 1

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА КАК КОМПОНЕНТ ЛИЧНОСТНОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКА И КРИТЕРИЙ РАЗВИТИЯ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

1.1. Культурологический подход в педагогических исследованиях и в практике работы школ

1.2. Учебно-исследовательская культура как компонент базовой культуры личности школьника

1.3. Учебно-исследовательская культура личности как критерий развития культуротворческой школы

1.1. Культурологический подход в педагогических исследованиях и в практике работы школ

Неправильное знание хуже, чем незнание.

Адольф Дистервег

Культурологический подход в последние годы все активнее выступает в качестве надежного теоретико-методологического ориентира, позволяющего выявить закономерные связи и отношения изучаемого явления, что позволяет использовать его в качестве обобщающей теории по отношению к частным исследованиям, в том числе в области педагогики. По мнению И.Ф.Исаева, культурологический подход «позволяет рассматривать педагогические явления, педагогическую деятельность на широком общекультурном фоне социума как совокупность культурных компонентов. Поэтому в педагогических исследованиях культурологический подход не исключает, а подразумевает реализацию идей системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов.

Культурологический подход к исследованию педагогических проблем подразумевает их анализ в контексте общефилософского понимания культуры. Имеющийся в современной

культурологии достаточно полный анализ эволюции понятия «культура» позволяет нам сделать вывод об обусловленности понимания культуры сложностью этого феномена, уровнем материальной и духовной жизни общества, теоретико-познавательной и методологической подготовкой исследователя.

Современная научная литература характеризуется быстрым ростом количества определений культуры. Это еще одно свидетельство того, что понятие «культура» охватывает широкий и разнообразный мир явлений, находится на предельно высоком уровне абстракции и является в современном социогуманитарном знании открытой категорией. Культура в нем предстает как нечто, отличное от природы, передающееся по традиции средствами языка и символов, практического и прямого подражательства, а не биологического наследования.

Из множества существующих определений понятия «культура» К.А. Абульхановой-Славской, А.И. Арнольдова, В.С. Библера, Л.Н. Когана, М.С. Каган, Н.Б. Крыловой, Д.С. Лихачева, М.К. Мамардашвили, Э.С. Маркаряна, Б.А.Пружинина, В.М. Розина и др. следует, что оно представлено в единстве трех его неразрывно связанных аспектов: способов социокультурной деятельности человека, результатов этой деятельности и степени развитости личности. По определению Э.А.Орловой, категория «культура» «обозначает содержание общественной жизни и деятельности людей, представляющие собой биологически ненаследуемые, искусственные, созданные людьми объекты (артефакты). Под культурой понимаются организованные совокупности материальных объектов, идей и образов; технологий их изготовления и оперирования ими; устойчивых связей между людьми и способов их регулирования; оценочных критериев, имеющихся в обществе. Это созданная самими людьми искусственная среда существования и самореализации, источник регулирования социального взаимодействия и поведения».

Если феноменологическое описание культуры подразумевает как самостоятельную ценность культуры в целом, так и ее компонентов (С.Ф. Анисимов, М.В. Демин, А.А. Зворыкин, В.П. Тугаринов, Н.З. Чавчавадзе и др.), то описание культуры как специфического способа деятельности (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, Э.С. Маркарян, В.В. Трушков, и др.) и как процесса творческой деятельности личности (А.И. Арнольдов, Э.А. Баллер, П.С. Гуревич, Н.С. Злобин, Л.Н. Коган, В.М. Межуев и др.) требует функционального анализа явлений.

Под функцией обычно понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы. В.А. Бобахо, И.Е. Чучайкина выделяют следующие функции культуры: преобразующую, защитную, познавательную, коммуникативную, информационную, нормативную, причем каждому элементу культуры могут быть свойственны различные функции. Функциональный подход делает возможным, во-первых, понимание природы данного явления и, во-вторых, абстрагирование и интегрирование всех возможных его проявлений в рамках единого класса объектов. В педагогических исследованиях он позволяет не только дифференцировать явления, найти проблему, обосновать ее культурологический аспект, но и дает возможность интегрировать определенный класс явлений изучаемой культурологической проблемы для выявления ее подсистем и анализа самой проблемы в ее процессуальной заданности.

Теоретический обзор культурологических взглядов, концепций показывает, что, меняясь каждый раз, они фиксируют существенную проблему культуры, представляют собой определенную целостность в результате проникновения в сущность предмета. Понимание образования как культуросообразного процесса в работах российских педагогов XIX века нашло свое отражение в обосновании высших ценностей образования – целостности личности, ее внутреннего мира, свободы, индивидуальности, творчества (В.Г. Белинский, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). В постклассической педагогике оно получило развитие в виде сформулированных принципов связи образования и культуры (С.И. Гессен), единства типа культурных впечатлений (В.В. Розанов), свободы (Н.И. Бердяев), приоритета воспитания над обучением (В.В.Зеньковский).

В настоящее время происходит переход от репродуктивной модели образования к культуроориентированной. Причины этого перехода – в изменившейся культурной обстановке. Так, социально защищенным может считаться лишь широко образованный человек, способный, если потребуется, в течение жизни перестраивать направление и содержание своей деятельности. Необходимым условием, «пропуском» к непрерывному образованию является общий культурный уровень, поскольку он прививает вкус к образованию, а также является его основой, необходимой для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни.

Кроме того, смена идеологии образования определяется назревшей необходимостью преодоления исторически возникшего разобщения естественнонаучного и гуманитарного компонентов культуры в целях их взаимообогащения, взаимопроникновения и поиска целостной культуры. Результаты исследований педагогической практики в условиях разных регионов, стран показывают, что наведение мостов между гуманитарной и естественнонаучной формами знания с целью его формирования единым целостным не только на описательно-ознакомительном, но и на структурно-сущностном уровнях с использованием единых критериев, модулей, терминов и универсалий возможно уже сегодня.

Но, по словам А.Е. Чучина-Русова, именно «универсальное знание» (вхождение в интегральное поле культуры) ныне находится в наиболее бедственном положении. Причины этого, на наш взгляд, лежат в сфере культуры образования, а именно – в определении образовательных ценностей. Выбор образовательных ценностей российским школьным образованием проявляется в реально существующих типах школ.

Используя классификацию А.П. Валицкой, можно говорить о существовании наряду со школами, ориентированными государством и рынком (модели школ государственных стандартов и «рыночного типа»), школ, ориентированных культурой (культурологические и культуротворческие модели школ). Это констатация факта о постепенном переходе школы как организации, обеспечивающей обучение в воспитании, к школе как культурно-образовательному центру, задающему характер общественных отношений в социуме.

Так как культурологические и культуротворческие модели школ отражают современные глобальные образовательные идеи, которые развиваются в русле процессов гуманизации сознания и практики, актуальных для всего современного мира, то они являются средством гармонизации отношений между личностью и государством, человеком и природой, стремятся преодолеть опасное отставание духовно-нравственного развития человечества от технического прогресса. И мы считаем их наиболее перспективными для России.

Мы придерживаемся современных концепций образовательного процесса культуротворческой школы – В.С. Библера, А.П. Валицкой, Т.М. Давыденко, И.Ф. Исаева, Н.Б. Крыловой,

Т.И. Шамовой и др. Школа культуротворческого типа организует движение ребенка по ступеням личностного становления, ориентируясь на его психофизиологические и интеллектуальные возрастные особенности. При этом на каждой возрастной ступени отношение воспитанника к миру характеризуется особой целостностью образа последнего и способами действия в нем. Эти идеи обусловливают содержание и направленность педагогической работы, конструктивные принципы и подходы к построению целостного, ценностно-ориентированного, открытого, саморазвивающегося образовательного процесса.

В отличие от традиционных учебных заведений, исполняющих социальный заказ на выпускника, адаптированного к идеологическим установкам государства, политической группы, к потребностям рынка и производства, культуротворческая школа дает своему воспитаннику понимание современной социокультурной ситуации, формируя способность адекватно ориентироваться в ней, достойно действовать, совершая сознательный, свободный выбор своей жизненной позиции и способов самореализации.

Опираясь на концепцию культуротворческой школы А.П. Валицкой, рассмотрим ее основные позиции. Первая позиция концепции – «понимание ребенка как носителя особого культурного мира (существенно иного, чем мир взрослого), в котором действуют свои законы, ценности и субординации, свой язык, смыслы и символы которого были некогда знакомы взрослым, но постепенно изжиты и по большей части безвозвратно утрачены».

Вторая принципиальная позиция концепции новой школы – понимание учителя как носителя педагогического творчества. Речь идет о смене типа педагогического мышления: от репродуктивного к продуктивному; от исполнительского к творческому; от установки на трансляцию знаний к самостоятельному, целеосмысленному конструированию образовательного диалога.

Наконец, третья позиция рассматриваемой концепции состоит в построении образовательного процесса в школе как модели социокультурного пространства, где совершается становление личности, смысл образования которой не в адаптации к наличному социуму, а в развитии способности к его адекватному пониманию, критической оценке и сознательному выбору сферы деятельности.

Культуротворческая модель, по мнению ее автора – не локальный тип учебного заведения, а «система принципов целесообразного построения образовательного процесса», практически применимая в любой средней школе, поскольку не является жесткой и в качестве обязательного условия предполагает лишь творческую активность учителей. Опыт работы по этой модели в школах различной ориентации (общеобразовательной средней школе с углубленным изучением предметов, гимназии, лицее) свидетельствует о реальности замысла.

Особое место в реализации этой модели может, на наш взгляд, принадлежать таким учебным заведениям, как гимназии, лицеи, возникшие в результате появления профильного обучения, которое можно датировать 1962 годом, периодом организации классов с углубленным изучением сначала иностранного языка, а затем и других дисциплин. Общие процессы демократизации общества привели к их созданию в конце 80-х – в начале 90-х годов. В настоящее время в гимназиях реализуются общеобразовательные программы основного общего и среднего (полного) общего образования с дополнительным углублением в гуманитарные предметы, в лицеях – в естественно-математические. Появление нового типа общеобразовательных учреждений – школ с углубленным изучением отдельных предметов – дает возможность учащимся осуществить углубленную подготовку по циклу родственных предметов как гуманитарного, так и естественно-математического направлений.

Современные школы имеют принципиальное отличие от гимназий прошлого века. Если в конце XIX века гимназии призваны были, по словам Н. Скворцова, давать учащимся «такое умственное образование и вообще духовно-нравственное образование, по силе которого они были бы расположены и способны к самостоятельным научным занятиям в университете», то в наши дни спектр задач гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением отдельных предметов стал намного шире и перешел в культурологическую плоскость. В условиях профильного обучения школы очень близко подошли к проблеме развития базовой культуры обучающихся педагогами школ, которая отражена в словах Н.Б. Крыловой: «Как массовое явление утеряна культура суждения, поступка и действия. В деятельности части учителей стала

откровенно проявляться своеобразная боязнь культуры в педагогике – культурофобия. Упрощая свою деятельность, они упрощают и учащегося».

Таким образом, гимназии, лицеи, школы с углубленным изучением отдельных предметов призваны уменьшить типичные недостатки, связанные с классно-урочной системой педагогического процесса, опираясь на предпочтения учащегося при выборе профиля и сложности, обучения, степени его участия в дополнительном образовании.

Интересны полученные нами данные анкетирования учителей гимназии № 1 г. Белгорода, участвовавших в федеральном эксперименте по отработке модели многопрофильной гимназии. Они показывают тенденцию развития ориентации педагогов на культуротворческую модель школы. Так, ответы учителей свидетельствуют о предпочтении ими этой модели среди иных предложенных, а также об увеличении частично-поисковых и поисковых методов обучения. Также анкетирование 239 учителей гимназий, лицеев и общеобразовательных школ со стажем работы от 5-ти до 32-х лет говорит о преобладании их ориентации на культуротворческую школу по сравнению с учителями общеобразовательных школ. Необходимо также отметить, что на современном этапе развития гимназий и лицеев доля выбора их учителями культуротворческой модели школы по сравнению с другими моделями еще не велика: она составляет около 18 %.

Из изложенного следует необходимость рассматривать развитие гимназий, лицеев, школ с углубленным изучением отдельных предметов как становление культуротворческой модели школы, реализация которой может создать универсальный спектр целостного знания о мире и человеке в нем, ориентировать ученика на самоопределение в выборе собственной области общественной практики, а значит, и формировать современного образованного человека, способного к культуротворчеству.

Давая прогностическую характеристику выпускнику такой школы, А.П. Валицкая выделяет следующие его черты как личности созидательного типа:

- способность к культуротворчеству, строительству собственной жизни, среды обитания и общения, к целеосмысленному общественному труду;

- способность понимать, грамотно оценивать явления современной культурной практики в ее различных формопроявлениях и действовать сообразно своим способностям и силам в социокультурном пространстве;
- создание в ее сознании целостной современной картины мира и установления взаимосвязей человека с мирозданием (природой, культурой, обществом, государством, другими людьми), обеспечивающих свободу ориентации и выбора собственной позиции.

Данная характеристика согласуется с выбором одного из важнейших оснований для определения модели выпускника школы, предложенного Г.Н. Назаренко, Н.С. Иванюком, И.А. Борзенко – со структурой человеческой деятельности, которая по существу отражает структуру исследования: целеполагание, проектирование средств и способов деятельности, реализацию проекта, оценку, коррекцию действий и их результатов. Как деятель, выпускник «воспроизводит образец либо достраивает его, преобразовывая систему способов деятельности, либо строит новые образцы, используя имеющиеся».

На основании вышеизложенного, можно утверждать, что педагогической целью культуротворческой школы является формирование культуры личности. Культура личности, по определению О.С. Газмана, – «комплекс характеристик (знаний, качеств, привычек, способов достижения задуманного, ценностных ориентацией, творческих успехов), который позволяет ей жить в гармонии с общечеловеческой, национальной культурой, развивать и общество, и индивидуальное своеобразие своей личности». Учитывая многообразие и неисчерпаемость культуры в пределах одной человеческой жизни, он вводит понятие «базовой культурой личности», понимая под ней «необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможны как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности», и разрабатывает ее теорию.

В теории базовой культуры личности выделим положения, относящиеся к компонентам личностной культуры. Опираясь на подход, обращенный к активности самого человека, О.С. Газман дает определение базовому компоненту личностной культуры и его описание. В определении он представлен как «генеральная

способность, являющаяся обязательной предпосылкой и условием возможности отбора элементов общественной культуры для культуры индивидуальной»; как способность человека самостоятельно вырабатывать руководящие принципы и способы своей деятельности; как предпосылка неантагонистического существования человека в окружающей среде, условие его гармоничного развития.

Из вышеизложенного следует, что исследовательский характер деятельности как учащихся, так и выпускников культуротворческой школы, является ведущим. А так как культура дифференцируется по типу и характеру человеческой деятельности, то правомерно в качестве базового компонента культуры личности выделить учебно-исследовательскую культуру наряду с другими ее видами: коммуникативной [А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, О.И. Киселева и др.], политехнической [Н.Н. Буринская, Л.А. Козырев, В.А. Комелина, Н.П. Семыкин, Д.А. Эпштейн, и др.], физической [М.В. Антропова, Н.В. Барышева, М.Я. Виленский В.М. Минияров, М.Г. Неклюдова и др.], экономической [В.И. Максакова, М.В. Владыка, Л.Н. Понамарев, В.Д. Попов, А.П. Сидельковский, В.П. Чичканов и др.], этической [А.А. Николаева, Л.И. Романова, В.А. Караковский, Н. Шурикова, Г.Н. Филонов и др.], эстетической [А.А. Андреева, А.И.Буров, Б.Т. Лихачев, Б. Неменский и др.], экологической [Э.М. Акопян, И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, Т.В. Фролова, В.С. Шилова, Л.В. Якута и др.].

Выделение исследовательской, нравственной, коммуникативной, экономической, экологической, правовой и других видов культуры личности приобретает важное значение в связи с новыми требованиями общества к базовой культуре личности, так как позволяет подойти к проблеме формирования и развития личности с позиции «культурного возрождения» (О. С. Газман), обращает внимание на ее биологическую природу, ориентирует на развитие способности личности к самоопределению, самореализации. Разработка теории базовой культуры личности, модели культуротворческой школы и опыта ее реализации позволяет нам увидеть важность выделения в качестве базового компонента личностной культуры исследовательской культуры и необходимость ее формирования и развития.

1.2. Учебно-исследовательская культура личности: аспектный анализ

Важнейшая задача цивилизации –
научить человека мыслить.

Б. Шоу

В традиционном педагогическом сознании учебно-исследовательская культура учащихся представлена неоднозначно: чаще всего как нечто нормативное, заданное, как образец, на который нужно равняться при осуществлении познавательной деятельности, в том числе наиболее сложного ее вида – учебного исследования, с одной стороны, и как особые интеллектуальные свойства личности учащегося, с другой. Взяв за основу существующие в культурологии аксиологический, деятельностный, личностно-творческий подходы, перейдем к выработке понятия «учебно-исследовательская культура учащегося», чтобы затем рассмотреть формирование проблемы в философии, психологии и педагогике.

Для раскрытия ценностного аспекта учебно-исследовательской культуры нами проведен анализ подходов философов, педагогов и психологов к определению сущности понятия «ценность». Опираясь на определения понятия «ценность», данные С.Ф. Анисимовым, А..Г. Асмоловым, О.Г. Дробницким, А.Г. Здравомысловым, И.Ф. Исаевым, В.П. Тугариновым, Н.З. Чавчавадзе и др., мы понимаем термин «ценность» как значимость для человека объектов и явлений в его познавательной деятельности, которая проявляется в стремлении не только знать, но и преобразовывать свой внутренний и предметный мир. Такая формулировка отражает одну из аксиом психологической педагогики: нельзя знание о ценностях превращать в обезличенные знания, она подчеркивает необходимость ее использования, так как в педагогической практике широко известны примеры отчуждения учащихся и учащегося от предмета деятельности.

Изучив концепции «живого знания» (А.Н. Берштейна, А. Белого, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.М.Пятигорского), мы для рассмотрения ценностного аспекта понятия «учебно-исследовательская культура учащихся» выделили концепцию «живого знания» В.П. Зинченко. Она, на наш взгляд,

наиболее полно отражает познавательную (исследовательскую) деятельность человека, развитие и формирование его личностных структур. В своей концепции В.П. Зинченко подчеркивает, что непременным признаком «живого знания» – «подлинной ценности образования» – является его целостность, которая «схватывается» личностью в процессе познания. По его словам, «живое знание ...можно представить как своего рода интеграл»: знание до знания (предзнаковые формы знания, мироощущение, концептуализированные образы мира, бессознательные обобщения и умозаключения, бессознательная память-привычка, операциональные и предметные значения, житейские понятия неизвестного нам происхождения и т.п.); знание как таковое (формы движения, существующие в институцилизированных образовательных системах, в науке); знание о знании (отрефлексированные формы знания); знание о незнании (влекущая, приглашающая сила). Автор считает принципиально важным то, что «живое знание не может быть усвоено, оно должно быть построено,...как строится живой образ, живое слово, живое движение, а не мертвое, механическое действие».

Конкретизируем некоторые компоненты «живого знания», отмеченные В.П. Зинченко, имеющие смысл для освещения ценностного аспекта понятия «учебно-исследовательская культура учащихся». Так, перемещение целевой установки педагогов с учебного предмета на образование межпредметных связей, на воссоздание целостного знания, отражающего процессы мировой культурной конвергенции, приводит к ее отражению в сознании учащегося в области «знания как такового».

Кроме того, в настоящее время огромную роль в определении содержания образования («знания как такового», того, что познает учащийся) играет так называемое «универсальное знание», т.е. знание, которое является мостом между гуманитарной и естественнонаучной формами знания, интегральным полем культуры, которое учитывает интегральную природу личности учащегося. По мнению американских ученых Э. Хирша, Д. Кетта, Д. Трефила, к нему можно отнести общеизвестную конкретную информацию по всем областям человеческого знания, которая позволит содействовать взаимопониманию специалистов разных профессий, комментировать сложные вопросы, обсуждаемые политиками, поможет добывать знания из текста на основе усвоения необходимого понятийного аппарата.

Мы же считаем, что «универсальное знание» включает не только минимум общеупотребляемых смысловых структур, но и способы их получения, операции с ними, то, что можно назвать исследованием. Поэтому оно включает теорию познания, историю наук, технологию поиска, экологизацию и информатизацию содержания как всеобщие факторы интеграции, осуществления межпредметных связей. «Универсальное знание» дает богатый материал для построения учебных программ, содержащих «углубленный показатель содержания образования»
(А.Г. Каспаржак), в том числе и для общеобразовательных школ, позволяет бороться не только с огромной информационной перегрузкой учебников, но и с ее ростом в учебных планах новых предметов. Поэтому можно считать, что оно отражает ценностный аспект проблемы формирования учебно-исследовательской культуры учащихся.

«Знание о незнании» и «знание о знании» являются движущей силой исследования (познания) и определяются выстроенной в сознании ученика целостной картиной современного мира каждого возраста (по временной вертикали) и уровнем сформированных «универсальных знаний» (по горизонтали). Все вышеизложенное должно найти отражение в определении учебно-исследовательской культуры учащегося.

Основываясь на мнении Э.С. Маркаряна о необходимости использовать понятия «способ деятельности» и «средства ее осуществления», в которых отражено органическое сочетание определенных средств и продуктов деятельности, человеческих способностей и умений для теоретического анализа сущности культуры, рассмотрим деятельностный аспект учебно-исследовательской культуры учащихся. Он требует определения единицы анализа исследуемой проблемы «средство деятельности» для его интегральной категории – учебно-исследовательской деятельности.

Определение соотношения понятия «познание» в научном исследовании и обучении является важной проблемой педагогики, в том числе и для исследования деятельностного аспекта учебно-исследовательской культуры. Так, С.А. Шапоринский видит предпосылки для постановки данной проблемы в коренном изменении характера научных знаний, самого процесса по-

знания и взаимоотношения знания и познания, изменении роли теории и теоретических процедур в научном исследовании, усложнении процесса научного познания и, что особенно важно, изменении соотношения между исследованием и изложением: они частично взаимопроникают друг в друга. Поэтому он и ведет речь о сближении соотношения этих категорий.

Сузив проблему соотношения научного познания и обучения до взаимосвязи учебного и научного исследования, В.В. Давыдов, М.И. Махмутов, А.А. Смирнов, С.А. Шапоринский и другие известные ученые выделяют общие черты научного и учебного познания на том основании, что они имеют общую методологическую основу – материалистическую диалектику. Поэтому как научное познание, так и учебное познание выступают в качестве одного из важных способов культурного творчества.

Учебное исследование как процесс становится по сравнению с научным сжатым и свернутым, так как то, что вообще может быть воспроизведено, представляет собой лишь часть всего процесса научного познания. Поэтому В.В. Давыдов называет выполнение учеником исследовательской работы не подлинным исследованием, а «квазиисследованием», а С.А. Шапоринский пишет о том, что существует принципиальное отличие в определении предмета познания ученым и учеником. По его словам, «в научном исследовании предмет вначале не дан и не задан; в определенной мере он только задан объектом как один из многих, но лишь возможных для данного объекта предметов исследования», у учащегося этот предмет, как правило, существует, он задается учителем или возникает спонтанно по мере развития познавательных действий. Но научное познание и учебное исследование учащихся имеют в своей основе одни и те же формы, структуру и путь проникновения в сущность предметов и явлений, но на разном уровне сложности и в разные периоды процесса познания.

Приведенные выше рассуждения согласуются с определениями С.Л. Рубинштейна понятий «учение» и «деятельность». Так, под учением он понимает «совместное исследование, проводимое учителем и учеником», а понятие «деятельность» рассматривает как «созидание, обнаружение, проявление и определение субъекта» и отмечает следующие особенности учебной

Конец ознакомительного фрагмента.
Приобрести книгу можно
в интернет-магазине
«Электронный универс»
e-Univers.ru