

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«ГРОДНЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ЯНКИ КУПАЛЫ»

А. Д. КОРОЛЬ

**ПЕДАГОГИКА ДИАЛОГА:
ОТ МЕТОДОЛОГИИ
К МЕТОДАМ ОБУЧЕНИЯ**

Монография

Гродно
ГрГУ им. Я. Купалы
2015

УДК 37.01:378(035.3)
ББК 74.0
К68

Рекомендовано Советом Учреждения образования
«Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»

Рецензенты:

Водопьянов П. А., доктор философских наук, профессор,
член-корреспондент НАН Беларуси, профессор кафедры философии и права
Учреждения образования «Белорусский государственный
технологический университет»;

Сендер А. Н., доктор педагогических наук, профессор,
ректор Учреждения образования «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина»

Король, А. Д.

К68 Педагогика диалога: от методологии к методам обучения :
моногр. / А. Д. Король. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 195 с.
ISBN 978-985-515-892-0

Рассматривается проблема проектирования и реализации принципа человеко-сообразности в образовании посредством диалога. Содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт, передаваемый учащемуся, не учитывает его цели, смыслы и личностные особенности, представляет собой путь к «потере человека» в образовании, монологичности его мышления, поведения и общения. Система эвристического обучения на основе диалога обеспечивает сопряжение освоения учащимися базового содержания образовательных областей с выстраиванием ими собственной индивидуальной образовательной траектории. Главной методологической, содержательной и методической составляющей образовательного процесса является вопрос ученика. Философско-методологический и теоретический анализ проблемы человекосообразности в образовании воплощён в технологию разработки структуры и содержания урока-диалога. Особое внимание уделено методологическому и методическому подходу к проблеме творческой самореализации учащегося посредством телекоммуникаций, подготовке «эвристического» учителя. Адресуется научным сотрудникам, аспирантам, методистам, вузовским педагогам, учителям-экспериментаторам.

Табл. 4, ил. 12, библиогр.: 132 назв.

УДК 37.01:378(035.3)
ББК 74.0

ISBN 978-985-515-892-0

© Король А. Д., 2015
© Учреждение образования
«Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы», 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА 1. МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДИАЛОГА: ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	6
Введение. Диалог как методологический и методический принцип образования	6
<i>Как обучать всех по-разному, но одинаково. Индивидуализация образования как возможность создания для ученика «своего» в диалоге с «чужим». Внешнее и внутреннее содержание образования. Открытость образовательной среды и открытие ученика.</i>	
Сколько у нас знаний, или Почему история учит тому, что ничему не учит?	15
<i>Культурно-историческое и личностное знание: что способно изменить человека. Самоизменение учащегося и его влияние на генезис общественных процессов. Проблема соотношения «свое» – «чужое» в обучении.</i>	
Мотивация к учебному общению и проблема ценностей	24
Зачем и где «искать человека»: от монолога к принципу человекообразности в образовании	35
<i>Принцип человекообразности. Метапредметное содержание образования.</i>	
Педагогическая проблема времени	47
Стереотип как образовательная проблема	56
<i>Может ли творчество быть безнравственным. «Ответственность» педагогике за творчество ученика. Отличие самореализации от развития ученика в контексте проблемы «свое» и «чужое».</i>	
«Сумма» и «разность» образования: эвристический диалог как средство развития метапредметных результатов учащихся	64
<i>«Сумма» и «разность» образования. Межпредметный и метапредметный подход в образовании.</i>	

Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект).....	73
<i>Диалоговый компонент образовательного стандарта. Методологическая роль диалога в образовании. Функции, виды вопроса.</i>	
ГЛАВА 2. СИСТЕМА ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА.....	82
Система эвристического обучения на основе диалога: опыт проектирования и реализации.....	82
<i>Вопрос как методологический и методический инструмент для проектирования образования. Функции вопроса. Методологические (модельные) группы вопросов ученика. Система проектирования содержания образования.</i>	
«Секреты» эвристического обучения: что такое открытое задание.....	88
Эвристический диалоговый учебник: проблемы и перспективы.....	94
<i>Внутреннее и внешнее диалоговое задание. Технологии проектирования заданий открытого типа. Коммуникативное задание. Школьный эвристический учебник: проблемы и перспективы.</i>	
ГЛАВА 3. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ.....	105
Методы эвристического диалога в обучении.....	105
ГЛАВА 4. СОВРЕМЕННЫЙ УРОК, РЕАЛИЗУЮЩИЙ ПРИНЦИП ЧЕЛОВЕКОСООБРАЗНОСТИ.....	114
Разрабатываем урок-диалог.....	114
<i>Выбор темы. Целеполагание учеников. Планирование образовательной ситуации. Разработка заданий.</i>	
Проведение урока-диалога.....	127
<i>Начало урока. Начало диалога. Как преодолеть затруднение учеников. Знакомство с культурно-историческим аналогом. Обобщение продукта. Оценивание результатов.</i>	

Педагогика диалога: от методологии к методам обучения	5
Пример урока-диалога	140
<i>Урок-диалог «Основные закономерности географической оболочки» (география, 10 класс).</i>	
ГЛАВА 5. КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ	144
<i>Ученик «Углубленный» и «Расширенный». Когнитивно-диалогическая и информационно-коммуникативная основа знаний. Распределенное образование, управление образованием.</i>	
Между «Сциллой и Харибдой»: как «обрести» ученика в океане информационных технологий	144
Формы телекоммуникаций в учебном процессе (реализация принципа человекообразности)	155
«Эвристический интернет»: как разработать и провести интернет-урок	166
Урок-диалог «Информация и спам» (информатика, 9–11 классы)	175
Урок-диалог в социальной сети на тему «Движение» (математика, 5–6 классы)	176
ГЛАВА 6. РАЗВИТИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ	180
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	188

ГЛАВА 1
**МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДИАЛОГА:
ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**ВВЕДЕНИЕ. ДИАЛОГ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ
И МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ОБРАЗОВАНИЯ**

Еще раз убеждаюсь, Сократ был прав!
Все ответы внутри нас.
Медведева Д., 10 «Б» класс

Знание – это вопрос или ответ?
*Пермякова Екатерина,
3 «В» класс*

Если человек не умеет вести диалог, ему сложно эффективно жить и действовать в современном мире. И, напротив, компетенции ведения диалога на самых разных уровнях – условие достижения успеха.

В статье «Неспособность к разговору» представитель герменевтики Г.-Г. Гадамер задается вопросом: «Разве не наблюдаем мы в жизни общества в нашу эпоху постепенную монологизацию человеческого поведения?»¹. Благодаря росту информации и коммуникаций происходит расширение внешних пределов личности человека (В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов). Человек может быть одновременно в разных местах, за тысячи километров от места его нахождения, общаться с разными людьми одновременно, хотя еще Платон предупреждал об этой сложности – сложности общения с несколькими людьми.

«Покорение» пространства сказывается на времени – человеку его хватает все меньше и меньше для того, чтобы реализовать все более появляющиеся «на горизонте» возможности. А чем меньше человеку хватает времени на выполнение различных действий, тем менее он склонен рефлексировать и быть в согласии с самим собой. Ускорение темпа времени «закрывает» дорогу человека к

¹ Гадамер, Г.-Г. Неспособность к разговору / Г.-Г. Гадамер ; пер. с нем. // Актуальность прекрасного. – М., 1991. – С. 81.

самому себе, повышая монологичность его поведения и общения, а также «закрывает» путь к другим людям. Об этом убедительно свидетельствуют эксперименты знаменитого американского социального психолога Ф. Зимбардо, отражающие влияние ритма времени в разных городах на степень альтруизма их жителей.

Все большая скорость движений человека приближает его к знаменитому «эффекту близнецов», когда «путешествующий» со скоростью света в космосе «отрывается» от реалий его сверстника на земле. Человек перестает слышать других по причине того, что не слышит себя самого. Рост доступности вещественного вследствие расширения границ личности отрицает глубину человека – самость.

Утрачивается диалогичность общения человека, его способность быть «строителем» жизненного пути, а не «кладовщиком» информации, готовым отпустить «материалы» по первому требованию.

Появляются различные формы манипуляции человеком. Современный мир все больше отгораживается от человека информацией, а значит, возможны вымышленные «миры» – симуляции прошлого и настоящего, происходит «расширение» внешних пределов, а не «углубление» человека к своим истокам.

Монологизация поведения, общения и мышления человека коренится в утрачивании его диалогичной природы. На диалогичность природы человека указывали многие представители психолого-педагогических наук. Например, «Человек – это уравнение Я и Другого», – писал М. М. Бахтин. Выразив тем самым одну из основных мыслей науки о «Другом» – ксенологии: «Мы можем познать себя настолько, насколько узнаем, кем мы не являемся»¹.

Утрачивание человеком компетентности вести диалог на разных уровнях характеризует «потерю» человека. И одним из основных механизмов подобной «потери» человека как разрушения его диалогичной природы выступает монологичный, передаточный характер системы образования: содержание образования рассматривается в качестве педагогически адаптированного социального опыта, передаваемого учащемуся. Подобная передача *не учитывает ученический компонент: цели, смыслы, личностные особенности ученика.*

¹ Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Сов. Россия, 1979. – С. 126.

Аристипп из города Кирены, один из двух любимых учеников Сократа, говорил, «оттого, что человек очень много ест, он не становится здоровее, чем тот, который довольствуется только необходимым; точно так же и учёный – это не тот, кто много читает, а тот, кто читает с пользой». А наш современник, выдающийся китаевед В. В. Малявин произнес, что «обогащения своего сознания всеми великими творениями, созданными человечеством, – это верный путь в дурдом, несомненно».

При подобной монологичной передаче возникает ряд вопросов: всегда ли то, что нам дают, мы берем? Всегда ли, беря, прибавляем? Всегда ли то, что мы берем, становится по-настоящему нашим? Не теряем ли мы своего, когда прибавляем к себе чужое?

Ливанскому писателю и мыслителю Д. Х. Джебрану принадлежат следующие строки: «Многие учения схожи с оконным стеклом: сквозь него мы видим истину, но оно же и отделяет нас от истины». А в другом древнекитайском источнике приводятся следующие слова: «Не говорят ли мужи, изведавшие истину, что ... полученное от других непременно потеряется? ... А тот, кто привязан к чужим словам и ищет ответ в толкованиях, подобен глупцу, который хочет палкой сбить луну с неба или почесать мозоль, не снимая туфли»¹. «Зазор» в виде стекла между человеком и истиной или туфли между рукой и пяткой наглядно и очень образно характеризует отчужденность «своего» от «чужого», личностного знания ученика от культурно-исторического наследия.

Однако никакие знания, даже фундаментальные, не могут быть просто переданы учащимся; передать (или преподать) можно лишь некоторую информацию; приобретение знаний, их глубина и широта неотделимы от усвоения способов их добывания. И. Кант говорил: «Мы можем познать лишь те вещи, которые сделали сами»². Во-вторых, невозможно научить мыслить самостоятельно, если образовательный процесс свести к сообщению заранее заготовленной и отобранной информации в виде правил, схем, классификаций, теорем, закономерностей. В-третьих, готовая, заранее отобранная информация не затрагивает личностных качеств ученика, не требует усилий в формировании им своей системы знаний, не

¹ Джебран, Дж. Х. Избранное / Дж. Х. Джебран. – М. : Худ. лит., 1986. – 520 с.

² Зинченко, В. П. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст / В. П. Зинченко, Б. И. Пружинин, Т. Г. Щедрина. – М. : Рос. полит. энцикл., 2010. – 544 с.

способствует развитию личности учащегося. Без осознания учениками механизма своей деятельности невозможно получить лично значимых образовательных результатов, преодолеть их отчужденность от образования.

Трансляция учащемуся «чужой» для него информации с последующей проверкой успешности ее усвоения не способствует развитию качеств личности-творца, которые позволяют учащемуся мыслить нестандартно, принимать ответственность за свои решения, идти в ногу со временем. Если передача подразумевает на «выходе» то же, что и на «входе» – нет никакой внутренней работы учащегося над самим собой, отсутствует «строительство» личностных качеств, компетентностей учащегося к самоизменению.

Образование, не затрагивающее «строительство» внутреннего мира ученика, имеет *линейный* характер: «сигнал на входе» должен получить «отклик на “выходе”» – ученик демонстрирует то, что он должен знать и уметь. В новой для человека информации нет открытия для него, ибо *открытие – это взгляд на мир своими глазами, а не чужими.*

Трансляция информации работает на «склад», на подготовку «кладовщика», но не «строителя» своего пути и успеха. Успех человека возможен тогда, когда он сполна реализует свой личностный и человеческий потенциал. Но для этого он должен его выявить, осознать и реализовать. В условиях трансляции информации ученику сделать это, пожалуй, даже теоретически невозможно. А вопрос развития нравственности, толерантности ученика трудно разрешим (если вообще разрешим) без развития компетентности вести диалог (с собой, с другими людьми).

Монологичный характер образования проявляется в образовательных стандартах, программах, учебной литературе, а также в учебном процессе. Учащийся, как правило, на уроке играет не активную, а пассивную роль. Причиной тому является доминирующая роль учителя в диалоге, в котором учащийся следует за логикой учителя. При этом выражаемый учащимся в виде вопроса собственный интерес затухает и не имеет продолжения или развития, поскольку у учителя всегда имеется «генеральный» план ведения диалога. Учитель, формулируя собственные цели урока, в диалоге «подводит» учеников к нужному результату, известному в науке и описанному в учебниках¹.

¹ Король, А. Д. Урок-диалог: как подготовить и провести / А. Д. Король ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2012. – 54 с. – (Серия «Современный урок»).

Подведение ученика в диалоге к «нужному» – сродни передаче информации. Поэтому диалог «учитель – ученик» в силу ведущей позиции учителя имеет характер монолога и не способствует в полной мере раскрытию эвристических личностных качеств ученика, его умению слушать и слышать собеседника, планировать деятельность, осуществлять рефлексию образовательной деятельности¹. В этом нет ничего удивительного, поскольку диалог «учитель – ученик» – всего лишь послушный инструмент исполнения «приказов» более высоких структурных пластов системы образования: смыслов, целей, содержания, направленного на передачу т. н. знаний (передается не знание, опыт, а информация).

В связи с вышесказанным и традиционный раздел «Педагогика» – «Педагогика общения» – ограничивается рассмотрением стилей, форм учебного общения «учитель – ученик» на уроках.

Следует отметить ряд попыток привнести диалогический компонент в систему образования на самых разных уровнях. Ярким примером фундаментального обращения к диалоговой сущности в образовании можно по праву считать цели и содержание «Школы диалога культур». Диалог в этой школе выступает не столько формой или способом обучения, сколько сущностной методологической характеристикой всего образования. Ученик проживает в ходе своего образования основные этапы развития человечества, ведя диалог с позиций современности (соотношение филогенеза и онтогенеза).

Незначительный ареал распространения данной школы в системе массовой общеобразовательной школы объясняется, на наш взгляд, абсолютизацией места диалога в образовании, невозможностью механического переноса принципа культуросообразности в учебную деятельность.

В целом следует отметить, что попытки наполнить образование диалоговым содержанием приводят либо к абсолютизации диалога (пример «Школы диалога культур»), либо к незначительным диалоговым вкраплениям, насколько это позволяет само репродуктивное образование (развивающее, проблемное обучение).

¹ Хуторской, А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–114.

Диалог в передаточном образовательном русле способствует развитию личности учащегося, но не созиданию его собственного образовательного пути. Педагогическая же сущность диалога может быть наиболее полно раскрыта при условии, что учащийся сам будет выстраивать свое образование, проектировать собственную индивидуальную образовательную траекторию.

Педагогика диалога несравненно шире, чем педагогика общения. Диалог – методологический и методический *принцип построения и реализации образования ученика*: смыслов, целей, содержания, технологии, форм и методов, а также критериев оценивания деятельности основных заказчиков – субъектов системы образования.

Передача знаний отражает представление о человеке как о «чистом листе», который нужно извне заполнить письменами. Но все дети разные, у них различные способности, интересы, предназначения. Однако человек – это «семя», которое нельзя вылепить подобно глине или заполнить чьими-то письменами, – нужно создать условия для произрастания семени.

Изменение характера образования с монологичного «отражательного» на диалогичный основывается на предоставлении ученику возможности познавать окружающий мир, исходя из его личностных особенностей. В этом заключены смысл и содержание *эвристического обучения* – процесса выстраивания каждым учащимся собственного образования в диалоге с культурно-историческим аналогом – достижениями человеческой культуры. По сути, речь идет о выявлении и реализации учеником заложенного в нем потенциала, воплощении *принципа человекообразности в образовании*¹.

«Прожить жизнь как судьбу» означает самореализацию учеником своего потенциала, выполнение им своей миссии. Диалог в образовании на уровне смыслов, целей, содержания, технологий обучения позволяет ученику создавать «свое», конструировать собственную систему знаний о мире, наполнять его своим смыслом и содержанием, а не смотреть сквозь призму авторов учебников.

¹ Хуторской, А. В. Образование, сообразное человеку: технология выращивания ценностей и целей / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2014. – № 4. – С. 153–159.

Одна из основных целей педагогики диалога – это «возврат» человека, обретение человеком самого себя. Не случайно, что XXI век – век открытий окружающего мира не человеком, а открытие самого человека.

В диалоге «своего» образовательного продукта с культурно-историческим аналогом происходит «углубление» ученика к своим основам. Ведь познать себя означает «выйти» за свои пределы и посмотреть на себя со стороны.

Диалоговая модель системы образования отличается от традиционной тем, что ученик в процессе творческой самореализации создает образовательные продукты, которые подразумевают *изменение самого ученика*. Причем человек создает столько собственного, личностного, а не общего, культурно-исторического знания, *насколько он меняется сам*. Обращение ученика к своим истокам в результате сравнения своего и чужого позволяет говорить о развитии нравственности учащегося, умения слышать и слушать другого.

Открытие учеником внешнего мира есть открытие им самого себя. Отсюда в основе пути к успеху заключен Путь к себе.

Индивидуальная образовательная траектория учащегося – траектория самоизменения ученика в познавательном, креативном, оргдеятельностном направлениях, путь ученика к самому себе через создание им внешних образовательных продуктов в диалоге «своего» с «чужим» – культурно-историческим аналогом.

Смоделированная нами система эвристического обучения¹ построена на диалоге, в котором ведущей деятельностью ученика выступает его «вопрошающая» деятельность. Важнейшей методологической и методической составляющей системы образования становится *вопрос ученика*. Задавать вопрос – начинать познание мира, как писал отец П. Флоренский². Одна из важнейших функций вопроса – нравственно-развивающая. Поэтому обучение школьника задавать вопросы, вести эвристический диалог (инициатива в познании нового принадлежит ученику) решает воспитательную пробле-

¹ Под эвристическим обучением понимается образовательная деятельность ученика по конструированию им собственного смысла, целей, содержания и организации образования.

² Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины: опыт православной теодицеи в двенадцати письмах / П. А. Флоренский. – М. : Лепта, 2002. – 812 с.

му образования – проблему развития духовно-нравственных основ человека, формирования толерантности, терпимости.

В вопросе как творческом продукте уже заключена разноркурсная диалогичность – диалогичность между *единичным и множественным* – знанием и незнанием, человеком и миром, между культурой и цивилизацией. В 1957 г. П. В. Копнин писал: «В действительности вопросы входят в содержание науки»¹. В особенности, вопрос должен войти в содержание науки педагогики, в содержание образования, найти свое место в *образовательном стандарте*. С педагогической точки зрения творческая деятельность может быть стандартизирована, «зафиксирована» и в знаниевых (базис вопроса), и в деятельностных (диалектический переход от знания к незнанию в вопросе) «координатах». Это позволяет рассматривать вопрос учащегося в качестве педагогической формы его *ответа*, образовательного продукта.

Данные виды диалоговой деятельности учащегося являются основной системы *проектирования* базовых компонентов эвристического обучения – на смысло-целевом, содержательном уровне (структуры и содержания эвристических заданий, эвристических уроков, курсов и проектов продуктивной творческой ориентации, образовательных стандартов, учебно-методической литературы эвристического типа, диалоговых критериев оценивания эвристической деятельности учащегося), процессуально-технологическом уровне (реализация форм и методов эвристического диалога).

В качестве подтверждений того, что ребенок не есть «чистый лист», приведем примеры детских вопросов (возрастная группа 1–6 классы) о знании (по результатам Всероссийских эвристических дистанционных олимпиад «Знание», приуроченных к 1 сентября).

Олимпиадное задание «Клуб почемучек».

«А ты знаешь, что дети могут в течение дня задать более 400 вопросов! Ведь для того, чтобы знать, надо много спрашивать. А сколько вопросов можешь придумать ты? Придумай 5–10 главных вопросов своему учителю или родителям, чтобы узнать, что такое ЗНАНИЕ. Вопросы могут начинаться с самых разных слов: “Что?”, “Как?”, “Почему?”, “Можно ли?” и других».

¹ Копнин, П. В. Природа суждения и формы выражения его в языке / П. В. Копнин // Мышление и язык. – М., 1957. – С. 318.

Одинец Влада, 1 класс:

Откуда Знание берется в голове? Где можно найти Знание? Как его находят? Почему нужно Знание? Что будет, если не станет Знания? Что надо делать, чтобы получить Знание? Можно ли потерять Знание? Каким бывает Знание? Какой вкус у Знания? Какой цвет у Знания? Есть ли друзья у Знания? Есть ли конец Знанию? Чем может помочь Знание? Может ли Знание помешать?

Новоселова Лиза, 2 класс:

Что лучше: книга или интернет? Можно ли знать все? Как задать вопрос, чтобы его поняли?

Пермякова Екатерина, 3 «В» класс:

Это вопрос или ответ? Это процесс или результат? Какие люди используют слово «знание» чаще всех?

Шпаковский Денис, 3 «Б» класс:

Почему мысли приходят в голову? Сколько весит мысль? Как отличить новую мысль от старой? Что значит знать? Почему знание лучше незнания? Можно ли знать все? Зачем к нам приходят мысли? Почему мы не бываем бессмысленны?

Тестов Роман, 6 «В» класс:

Сколько его [знания] на свете?

Мара Николь, 6 класс:

Почему мы должны учиться? Есть ли человек, не знающий ничего?

Многие из приведенных вопросов «обычных» школьников затрагивают глубинные темы философских и гуманитарных изысканий человечества. Эти и многие другие ребята никогда не читали работы Ж-П. Сартра, А. Камю, М. Хайдеггера. Откуда же они это знают? И здесь приведем пример ученической рефлексии. Одна из учениц 10 класса, когда участвовала в международной дистанционной эвристической олимпиаде по обществознанию (такой вид олимпиад, где требуется раскрытие именно своего творческого потенциала, а не поиск заранее готовых ответов), в рефлексии написала: «Сократ был прав. Все ответы внутри нас».

Приведем и другой пример рефлексии студента после окончания занятий, эвристических и диалоговых по своей структуре и содержанию, по дисциплине «Основы психологии и педагогики»: «Я сделал свой маленький вывод: если хочешь добиться успеха, необходимо не только знать, что ты делаешь, но и понимать и осмысливать это».

На первый взгляд обычные слова, в которых нет ничего того, что нам, взрослой аудитории, было бы непонятно, но это маленький вывод еще не специалиста, и он акцентируется на слове «успех». Содержание фраз «*внутри нас*» и «*успех*» и раскрывается через содержание книги, которая дает ответ на вопрос: *что надо «дать», а что – «вырастить» в ученике? Или: Как обучать всех по-разному, но одинаково?*

СКОЛЬКО У НАС ЗНАНИЙ, ИЛИ ПОЧЕМУ ИСТОРИЯ УЧИТ ТОМУ, ЧТО НИЧЕМУ НЕ УЧИТ?

Если желаешь, чтобы мир
изменился, – сам стань этим
изменением.

М. Ганди

Знание всегда сопрягалось с понятиями «образование» и «изменение». Прогрессирующее накопление знаний человечества за всю его историю, казалось бы, должно обеспечить реализацию целей и потребностей как человека, так и всего общества в целом.

Однако накопленные объемы знаний до сих пор не привели к появлению совершенного человека и «идеально творческого общества». Выражение «*новое – хорошо забытое старое*» служит подтверждением того, что копилка знаний человечества не меняет творческую природу самого человека и не позволяет ему эффективно решать личностные и профессиональные цели, извлекать уроки из прошлого.

В отношении «обучаемости общества» можно привести созвучную по смыслу фразу о том, что история учит тому, что ничему не учит. Согласно данным проекта Google Books за 2010 год, за всю историю человечества было издано 129 864 880 книг, а

количество авторов составило 200–300 миллионов¹. Если оставить за скобками работы сугубо научной направленности, следует отметить и существующее *противоречие между ростом количества книг и их содержанием*. В каждой книге незримо присутствуют многие мысли, тезисы, постулаты, уже озвученные ранее другими людьми. Марсель Пруст емко подметил, что «книга – это большое кладбище, где на многих плитах уже не прочесть стершихся имен».

Казалось бы, в сегодняшнем обществе знаний рост знаниевых и коммуникативных объемов должен повлиять и на рост «обученности» или «творчества общества», способного учиться на прошлом опыте. Однако все большее использование чужих цитат, шаблонность и монологичность поведения и общения человека свидетельствуют о регрессе «творчесткости общества». Другими словами, при возрастании объемов знаний «показатель творчества» как человека, так и общества от эпохи к эпохе не меняется.

В. М. Розин отразил рост знаний мыслью о том, что сегодня понимание личности «начинает включать в себя разные понимания и концепции личности». Аналогичная мысль была озвучена философом и в отношении «разности» мышления: «Современная философия и методология вынуждены признавать не одно, единое мышление, а много»².

Во многом полифоничность личности и мышления «созвучна» названию одной из статей известного советского и российского методолога-дидакта В. В. Краевского, автора культурного подхода к отбору содержания образования: «Сколько у нас педагогик?».

Невысокая эффективность культурно-исторического наследия человечества для жизни самого человека и истории общества определяет правомочность вопроса: «А сколько у нас знаний?». Например, в педагогической, философской литературе достаточно прочно укоренились понятия «образовательное», «философское», «метапредметное» знание.

В контексте нашего рассмотрения выделим два вида знаний: *культурно-историческое*, о котором имеются сообщения других людей

¹ Мирошниченко, А. А. Оцифрованное слово, взрывное авторство и другие дары Интернета / А. А. Мирошниченко // Человек. – 2011. – № 5. – С. 130.

² Розин, В. М. Психика и здоровье человека / В. М. Розин. – М., 2010. – С. 114.

(Дж. Грот, Г. Гельмгольц, У. Джеймс, Б. Рассел), и *личностное* знание, т. е. знание, получаемое субъектом в индивидуальном опыте.

Знание, принадлежащее человечеству, – культурно-историческое – знание «ничейное», общее, содержащее сведения из разных предметных областей. Данное знание *межпредметно* и постоянно увеличивается вслед за расширением внешних пределов человека. Культурно-историческое знание – неличностное, «чужое» для каждого человека. Оно отчуждено от него, не меняет его качеств личности-творца, устроителя мира.

Личностное знание метапредметно в своей основе и включает в себе то, чем человек руководствуется в повседневной деятельности¹. Это знание способно оказать помощь человеку в реализации его собственной миссии.

«Сегодня с помощью знания можно кардинально менять жизнь самого человека, его телесность, мозг, психику. Другими словами, знание как бы взламывает существующий “жизненный мир” ...», – пишет В. А. Лекторский². В данном случае речь идет о *культурно-историческом знании*. Однако в какой степени личностное знание влияет на интенсивность мировых процессов? Насколько система образования, ориентированная на развитие творческого потенциала учащегося, сопричастна развитию общества? Другими словами, попытаемся обозначить «образовательную» роль личности в истории.

Существует распространенная точка зрения о том, что передача опыта старших поколений более молодым, подражание детей своим родителям является залогом устойчивости мировых и общественных процессов. Другая точка зрения на проблему причин изменчивости окружающего мира принадлежит французскому социальному психологу Г. Тарду³. С его точки зрения, *причиной интенсивности мировых изменений выступает подражание* как повторение одними людьми поведения других. Достижения немногочисленного количества творческих людей становятся предметом

¹ Король, А. Д. Стереотип как образовательная проблема / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2013. – № 10. – С. 156–162.

² Лекторский, В. А. Знание в современной культуре (материалы «круглого стола») / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2012. – № 9. – С. 3–45.

³ Тард, Г. Законы подражания / Г. Тард. – СПб., 1996.

подражания большинства других людей, что наглядно представляется сферической волной, исходящей из «творческого центра». Французский ученый считал двигателем социальных процессов *результат* столкновения (наложения) *кругов подражания*.

Исторически образование имеет «подражательный» и передаточный характер: содержание образования рассматривается в качестве педагогически адаптированного социального опыта, передаваемого учащемуся. По сути, речь идет о передаче культурно-исторического знания без учета личностных особенностей ученика, а потому образование имеет характер монолога.

В этом кроется и причина того, что понятие знания зачастую подменяется информацией. Жан-Франсуа Лиотар в книге «Условия постмодерна: Доклад о знании» (1979) отмечал, что знание превращается в информацию благодаря его инструментализации, ситуативности, узконаправленности в применении. Трансформация знания в информацию означает экстерииоризацию знания¹, отсутствие его глубинной целостной метаосновы. Основные компоненты системы образования – смыслы, цели, содержание, отвечающие на три вопроса («Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?» – ориентированы на трансляцию ученику, по сути, поликультурной, общей, а потому «ничейной» информации без учета культурных, психофизиологических особенностей «монокультурных» учащихся.

Не случайно Г. Гессе в одном из своих романов написал: «Мудрость, которую мудрец пытается передать другому, всегда звучит как глупость»². Мудрость, знание – это «свое» – созданный человеком продукт, который нельзя передать, как информацию. Так же как вещи, которыми человек пользуется в гостинице, не являются его собственностью.

Сегодняшнее образование подражательно и отражательно. Подражание получает свое выражение в том, что все разные ученики должны усвоить одинаковую «правильную» информацию, отразить в ответе содержание «ничейного» *культурно-исторического знания*.

Так, в египетской школе основным методом воспитания, как и в семье, являлся пример старших. «Послушание – это наилуч-

¹ Скворцов, Л. В. Информационная культура и цельное знание / Л. В. Скворцов. – М. : Изд-во МБА, 2011. – 440 с.

² Гессе, Г. Сиддхартха / Г. Гессе. – СПб., 2000.

шее у человека»¹. «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал». Обычное обращение к ученику: «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе»². Справедливости ради отметим, что и спустя тысячу лет дидактика И. Гербарта не изменила содержания подобного взгляда на образование. Активным в такой школе был учитель, а ученики должны были «сидеть тихо, быть внимательными и выполнять распоряжения учителей».

«Передача» знаний как отражение учеником социокультурного опыта при минимуме психологических, организационных и других затрат на познание выступает «фабрикой» стереотипов мышления и поведения человека. Трансляция учащемуся «чужой» для него информации с последующей проверкой успешности ее усвоения не способствует развитию качеств *личности-творца*, которые позволяют учащемуся мыслить нестандартно и принимать *ответственность* за свои решения.

Принцип человекообразности постулирует главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать потенциал учащегося. Невозможно самореализоваться в социокультурном опыте, точнее, в «готовой» и «правильной» информации, передаваемой ученику извне (от учителя, из учебника). В равной степени невозможно самореализовываться через «отражение» – подражание и копирование. Самореализация учащегося возможна в познании им объектов окружающей реальности, в создании собственного образовательного продукта, отличного от продуктов других учащихся. Методология создания образовательного продукта проста. Вначале учащийся изучает предлагаемый учителем реальный (фундаментальный) образовательный объект (а не информацию о нем из учебников). Область реальности (фундаментальный образовательный объект) – общий для учащихся объект познания, который обеспечивает каждому из них личный результат его познания, а в конечном итоге – индивидуальную траекторию образования. Фундаментальные образовательные объекты – ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность по-

¹ Джуринский, А. Н. История педагогики : учеб. пособие / А. Н. Джуринский. – М., 2000.

² Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

знаваемого бытия. К реальным образовательным объектам относятся, например: природные объекты (вода, воздух и др.), объекты культуры (художественные тексты, архитектурные сооружения, произведения искусства), технические устройства (компьютер, телефон, телевизор и др.). Это узловые точки основных образовательных областей, благодаря которым существует реальная область познания и конструируется идеальная система знаний о ней¹.

Набор фундаментальных образовательных объектов, определяемый для каждой области познаваемого бытия, представляет собой взаимосвязанную систему категорий, понятий, символов, явлений, проблем, имеющих как реальное, так и идеальное воплощение.

Результатом этого познания области действительности является создание учеником первичного или субъективного образовательного продукта. Однако первичный (субъективный) результат познания учеником области действительности – ровно половина процесса познания. Всегда существует «зеркало» – то, что сделано человечеством в данной области, т. н. культурно-исторический аналог. Культурно-исторический аналог концентрирует в себе основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях. Он выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, считающихся фундаментальными достижениями человечества.

Далее, в результате сравнения «своего» с «чужим», образовательный продукт ученика обобщается и выстраивается до обобщенного образовательного продукта, который включает в себя личностную и социокультурную составляющие.

Другими словами, содержание образования рассматривается не как набор информации для передачи учащемуся, а как образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и приращение эвристических качеств его личности – познавательных, креативных, организационно-деятельностных, позволяющих быть «строителем», а не «кладовщиком».

Содержание образования при этом делится на внешнее – среду – и внутреннее – создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой.

¹Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Предоставляемое ученику содержание (например, задания) является открытым, т. е. содержит множество возможных результатов. Так, открытые задания подразумевают не только опору на знаниевую часть, прописанную в стандарте, но и творческую самореализацию учащегося.

Открытые задания могут способствовать развитию мотивации к общению, поскольку содержат механизмы самореализации учащегося.

Открытость образовательной среды – это возможность каждому учащемуся создавать «свое», иметь свой результат, отличный от результатов другого ученика. Открытость среды соседствует с возможностью для ученика совершить личностное для него открытие. В создании учеником своего продукта и есть для него *открытие*, наполнение мира своим смыслом.

В этом заключается индивидуальная образовательная траектория ученика, которая представляет собой не выполнение разных вариантов заданий с заранее известным результатом и не возможность выбора учеником каких-либо образовательных услуг по желанию (так зачастую стереотипно оценивают смысл индивидуализации в образовании). Индивидуализация образования – это возможность создания для ученика «своего» личностного знания. От личностного образовательного продукта к продукту, от урока к уроку, мы получаем своего рода «ожерелье», где вместо бус на нить нанизаны образовательные продукты ученика, уникальные и отличные от продуктов других учащихся.

Система образования эвристического типа (смыслы, цели, содержание образования, критерии оценивания) посредством диалога развивает компетентности человека к самоизменению, предоставляет возможность ученику выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. И в этой системе важнейшей, если не главной, методологической и методической составляющей образовательного процесса становится *вопрос* ученика. С помощью вопроса ученик познает мир исходя из своих личностных особенностей, учится вести диалог, наполняет мир своим смыслом и содержанием, а не получает «чужую» и «ничейную» информацию¹.

¹ Король, А. Д. Стереотип как образовательная проблема / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2013. – № 10. – С. 156–162.

Вопрос и его производные (доказательства, опровержения) – это и инструмент познания, и творческий образовательный продукт ученика. Вопрос учащегося выступает «посредником» между ним и внешним миром и более многогранно характеризует его личность, нежели ответ. Задавать вопрос – начинать познание мира, как писал отец П. Флоренский¹. Однако функция вопроса не только познавательная, но и нравственно-развивающая.

Приоритет вопроса ученика перед его ответом позволяет в образовании создать условия, благодаря которым человек обретает путь к себе. Это и есть путь к успеху. Приведем строки философа В. В. Малявина: «На Востоке это и есть секрет мудрости – опустошать себя или оставлять все. “Все оставить” – это девиз восточной мудрости. И тогда все к вам придет. И “оставить себя – значит превзойти себя”».

Или, как писал М. Мамардашвили: «Личность в нас – то измерение, в которое мы погружаемся, когда выходим из себя»². Сравнить «свое» с «чужим» означает посмотреть на себя со стороны. В сравнении «своего» с «чужим» для ученика *происходит не просто самореализация, создание «своего» продукта, но и заключен «путь к себе» – нравственному началу, в отличие от «расширения» внешних пределов учащегося благодаря информации – пути «от себя».*

«Погружение» к себе или «углубление» человека происходит вместе со знаниями, которые он рождает сам в диалоге с внешним миром. Преодолевая себя, мы смотрим на себя со стороны, создавая личностное знание. Отсюда следует важный вывод: личностные смыслы, знание, равно как мотивация и творчество ученика, порождаются благодаря его обращению к своей сущности.

Именно обращение ученика к своей сущности, изменение его личностных качеств – когнитивных, креативных, оргдеятельностных – причина появления нового знания – *личностного, а не ничейного*. Другими словами, произвести «свое» – совершить акт самопознания и самоизменения.

Открытие меняет самого ученика: нельзя совершить открытие, не имея внутренней «почвы», готовности к этому. Человек не

¹ Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины: опыт православной теодицеи в двенадцати письмах / П. А. Флоренский. – М. : Лепта, 2002. – 812 с.

² Зинченко, В. П. Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности / В. П. Зинченко // Человек. – 2011. – № 4. – С. 5–20.

может генерировать знания о мире, создавать свой продукт, если он сам не меняется. Более того, человек *создает столько личностного знания, насколько меняется сам*. Если система образования не ориентирована на изменение учащегося, его личностных качеств, то и она лишает общество возможности появления новых знаний.

Изменение личностных качеств ученика в процессе самореализации и производства им личностного знания обнажает *мотивационные* установки его личности. В *структуре и содержании личностного знания* присутствует и культурно-историческое знание, и «приращение» оргдеятельностных качеств личности учащегося, его умений ставить цели, отбирать необходимые для реализации целей формы и методы обучения, производить рефлексию образовательной деятельности. Личностное знание, будучи продуктом вопроса ученика, адресованного внешнему миру, содержит те же компоненты, что и вопрос: когнитивный, нравственно-развивающий, творческий.

Однако главный компонент рождаемого учеником личностного знания – *мотивационный*.

Вопрос – основа мотивации. В вопросе мы видим диалектическое соотношение знания и незнания, что составляет метапредметную основу вопроса, позволяющего преодолеть отчужденность человека от мира, личностного знания от культурно-исторического. Финский логик Я. Хинтиikka отмечает, что смысл внешних вопросов как раз и состоит в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознать и обнаруживать *в глубине нашего логоса* те до поры сокрытые структуры, которые *соответствуют структурам окружающего мира*¹.

Сегодня условия таковы, что человек все меньше вовлечен в производство личностных знаний. Когнитивно-диалогическая природа творчества все больше уступает место информационно-коммуникативной. *Коммуникации превращают человека «Углубленного» в человека «Расширенного»*. По сути, рождение *Человека Расширенного* произошло в мире, сотворенном самим человеком. Расширение внешних пределов человека проявляет себя в утрате це-

¹ Хинтиikka, Я. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов / Я. Хинтиikka // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – С. 265–281.

лостности и переходе во фрагментарное и дискретное, в мышлении, общении, личности, искусстве (характеристики постмодерна), знании (переход к информации), науке (от фундаментальной к прикладной), других областях бытия человека. Иными словами, увеличение объемов влечет за собой утрачивание содержания, метапредметности.

Обладающий «ничейным» знанием порождает мир «Оно», лишенный личностного «Ты». Порождает шаблоны и симулякры. Однако порождение это имеет ценность «плоскости», подобно причудливым рисункам на плоском стекле. Одностороннее порождает одностороннее. Информация, лишенная личностного начала, не может породить знание. В этом причина расширения, а не «углубления» пределов личности, причина подражания, а не создания своего.

Подытоживая сказанное, отметим, что *индивидуальные и социальные стереотипы, равно как и подражание, имеют своим источником одностороннее, монологичное начало, а потому не способствуют обращению человека к его сущности*. Напротив, самореализация человека в ходе его образования и создания им личностного знания вызывает приращение личностных качеств учащегося, способного к построению им собственного образовательного и жизненного пути, формирует его активную общественную позицию. *Самоизменяющийся ученик – учитель уроков истории, которая учит.*

МОТИВАЦИЯ К УЧЕБНОМУ ОБЩЕНИЮ И ПРОБЛЕМА ЦЕННОСТЕЙ

Академик Г. Н. Филонов, один из старейшин системы образования, отметил, что «за пределами современных исследований остается весьма важный момент динамизации образования – изменение мотивационной структуры сознания учащихся. И именно на этом аспекте мы должны сегодня сосредоточить внимание»¹.

И, действительно, на протяжении последних десятилетий важнейший аспект целей педагогических исследований – по-

¹ Филонов, Г. Н. Герменевтический ресурс рефлексии в современном образовании / Г. Н. Филонов // Вопросы философии. – 2012. – № 11. – С. 158–163.

вышение мотивации учащихся к обучению. С философско-методологической точки зрения массовость социальных явлений, рост коммуникаций уже определяют проблему мотивации индивида. *Утрачивание мотивации* к учебной деятельности, общению и самопознанию происходит с ростом глобализации и информатизации основных сфер общества. Чем более массовыми являются происходящие процессы, тем выше степень обезличенности, «анонимности» содержания деятельности людей. По словам даосов, массовость порождает недеяние. Само понятие социально-психологического феномена «социальная лень»¹ свидетельствует о снижении мотивации человека в познании мира в условиях глобализации. Почти столетие назад французский инженер Макс Рингельманн показал, что коллективная работоспособность группы не превышает половины от суммы работоспособностей ее членов².

Дистанция между личностным и культурно-историческим знанием характеризует утрачивание мотивации человека к знанию. Мы видим сегодня, что человек, имеющий низкую мотивацию к самопознанию, обладающий монологизмом и шаблонностью основных сфер деятельности, имеет и низкую мотивацию к познанию внешнего мира.

Мотивация учащегося к познанию внешнего мира возникает при условии его обращения к своей сущности, изменения личностных качеств учащегося в ходе его продуктивной деятельности и создания личностного знания. Подобно тому, как через трещины в асфальте пробиваются ростки нового, появляется «живое движение», – «ищущий себя смысл»³.

Главный компонент рождаемого учеником личностного знания – *мотивационный*. *Знание, как и личность, есть отношение человека к себе, взгляд на себя со стороны.* Обращение ученика к своей сущности рождает не просто личностное знание, но и моти-

¹ Суть явления в том, что в группе людей совокупный продукт всегда имеет меньшее значение, чем сумма индивидуальных продуктов членов группы.

² Майерс, Д. Социальная психология: интенсивный курс / Д. Майерс. – 4-е изд. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2004. – 510 с.

³ Зинченко, В. П. Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности / В. П. Зинченко // Человек. – 2011. – № 4. – С. 5–20.

вацию к овладению ключевыми образовательными компетенциями¹. В этом «секрет» личностного знания, которое не может не быть «деятельностным». В самопознании рождается не просто знание, но и компетентность – педагогический образ единства личностного знания и деятельности.

Это означает, что система образования эвристического типа (смыслы, цели, содержание образования, критерии оценивания) на основе диалога, ориентированная на самореализацию учащегося и построение им индивидуальной образовательной траектории, является *«фабрикой»* *ученического мотива*. Причиной является то, что самореализация учащегося «соседствует» с самопознанием.

Следует отметить, что диалоговая основа самореализации учащегося *связывает мотивацию учащегося к познанию с мотивацией к общению*, с возможностью для ученика задавать вопросы, доказывать и опровергать утверждения.

Девальвация знания и общения

Знание всегда было уделом немногих, а потому, возможно, имело свою ценность, т. е. имело свои границы. Когда Александр узнал о том, что Аристотель – его учитель – рассказывает другим о своих знаниях, то он написал ему возмущенное: это что же, все будут знать?!²

Человек имеет границы во времени и пространстве. По этой же причине и знание имеет ограничение – свое незнание. Само понятие «знание», в отличие от информации, связано с *ограничением*. Однако что мы имеем в отношении знания сегодня? Знание дает человеку доступность, *расширяя границы личности*.

Сегодня знание и общение становятся все более доступными, массовыми, претерпевая изменения. Расширение внешних пределов человека проявляет себя в утрате целостности и переходе во фрагментарное и дискретное в мышлении, общении, личности, искусстве (характеристики постмодерна), знании (переход к ин-

¹ Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хугорской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

² Знания в современной культуре (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2012. – № 9. – С. 3–45.

формации), науке (от фундаментальной к прикладной), других областях бытия человека.

Знание всегда характеризуется целостностью, отвечает трансцендентальному идеалу научности – всеобщности и необходимости, из которой берут свои ручейки новые знания.

Расширение внешних пределов человека «совпадает» с усилением общества потребления, что требует прикладных аспектов науки. Б. И. Пружинин показывает, что сосредоточение внимания исключительно на прикладных задачах *ведет к фрагментации научного разума*, принижению логической последовательности и согласованности как атрибутивного требования фундаментального научно-теоретического знания. «Научный разум, ... включаясь в решение прикладных познавательных задач (будь то в сфере природных или гуманитарных технологий), *теряет мотивацию*, ориентирующую его на объективное и рациональное познание как таковое»¹.

Потеря мотивации к познанию ускоряет превращение целостного (связанного с личностью ученика) знания в дискретную информацию. Знание, превращаясь в информацию, теряет свою ценность, «отрывается» от человека и теряет его. *«Если вы хотите объяснить мир, вам не нужна книга Бытия – у вас есть наука. Если вы хотите управлять миром, вы не нуждаетесь в молитве – у вас есть технология. Если вы хотите процветать, вам не обязательно искать благословение Бога – у вас есть мировая экономика. Если вы хотите воздействовать на власть, вы больше не нуждаетесь в пророках – у вас есть либеральная демократия и выборы. Если вы больны, вы не нуждаетесь в священнике – вы можете пойти к доктору. Если вы чувствуете себя виновными, вы не должны каяться – вы можете пойти к психотерапевту. Если вы впали в депрессию, вам не нужна вера – вы можете принять пилюлю. Если вы все еще озабочены спасением, вы можете пойти в “соборы” сегодняшнего дня – в торговые центры, названные одним американским автором “оружием массового потребления”»*².

¹ Зинченко, В. П. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст / В. П. Зинченко, Б. И. Пружинин, Т. Г. Щедрина. – М. : Рос. полит. энцикл., 2010. – 544 с.

² Сакс, Дж. Границы секуляризма / Дж. Сакс // Вопросы философии. – 2013. – № 4. – С. 20–27.

Коммуникации снимают ограничения и увеличивают доступность, устранив границы. Увеличение объема знания приводит к уменьшению его содержания, *ценности*. Как следствие, отрицается глубина и цельность, а значит, и ценности. *Границы* знания рожают его *ценность*.

Утрачивание мотивации – утрачивание цельности знания, его метапредметности. *Мотивация* связана с личностным, уникальным, неоднородным и утрачивается вместе с расширением *границ личности*. В. В. Библихин писал: «Если средневековая культура была основана на многократном прочтении одного и того же текста, каждый раз повертывающегося новыми мыслями, то культура Нового времени основана на «однократном прочтении разных текстов»¹.

Однако *мотивация к познанию непосредственно связана с мотивацией к общению*. Поэтому процесс превращения знания в информацию сопровождается изменением *границ и характера общения*.

Возрождение общения проявляется в утрачивании им индивидуальности и характера, эмоции и стиля, в наборе шаблонных фраз и слов-символов. При этом утрачивается линейность в изложении и развертывании канвы общения, которое становится все более «кусковым» и множественным, «гипертекстовым»².

«Интернет-революция открыла все шлюзы. Люди, которым бумажная эпоха не давала слова, – получили возможность говорить. И оказалось, что это люди, как правило, малограмотные, необразованные, распушенные, циничные. Но зато беспредельно, беззаветно, бессмысленно злобные. Они очень активны и агрессивны. Но при этом сентиментальны. Они ненавидят правительство и бунтовщиков, очень богатых и совсем бедных. Завидуют знаменитым и презирают безвестных. Они обожают себя, свои наряды, своих домашних любимцев. Они любят смертную казнь и пирожные»³.

¹ Фатенков, А. Н. Субъект: парадигма возвращения / А. Н. Фатенков // Человек. – 2011. – № 5. – С. 5–20.

² Король, А. Д. Общение и проблемы дистанционного образования / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2011. – № 6. – С. 173–176.

³ Драгунский, Д. Прекрасное и без того трудно. Музыка интерлюдии / Д. Драгунский // Частный корреспондент [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chaskor.ru/article/prekrasnoe_i_bez_togo_trudno_28005.

Утрачивание границ есть путь к однородности, потере содержания в ущерб формам. Благодаря коммуникациям, но не общению, знание становится всеобщим, как единая книга. Дж. Ланир писал о том, что сегодняшние процессы глобализации и информатизации общества «сделают из нас что-то похожее на средневековую империю или Северную Корею – общество с *единственной книгой*»¹. Еще ранее Людвиг Витгенштейн писал: «Если бы мы вообразили себе всевидящую, всезнающую личность и написанную ею книгу, в которой описано все, что существует в мире, то там не нашлось бы места *морали*»².

В книге американского психолога Скиннера «По ту сторону свободы и достоинства» проводится мысль о том, что *в идеальном рациональном обществе ни то, ни другое не нужно. А нужны ли в рациональном обществе любовь, сострадание?*

Особенно это показательно на примере утрачивания *границ текста*. «Практика самотиражирования имплицитно несет в себе опасность полного выхолащивания самой идеи ценности текста: если публиковать можно все что угодно, то теряется возможность найти в гиперпотоке информации нечто достойное внимания»³.

Утрачивание границ текста – его «расползание» в *гипертекст* – характеризует *утрачивание культуры*. А значит, теряя культуру, мы теряем историческую память.

Доступность – часто входной билет в Клуб потерянных смыслов и желаний. Потерю ценностей мира вследствие расширения границ личности Макс Вебер отразил как «расколдовывание» мира (*die Entzauberung der Welt*), а ряд современных философов указывают на общую «потерю смысла». *О связи мотивации к познанию и общению с ценностями* свидетельствуют следующие слова С. Лема: «Там, где можно иметь все и сразу, полностью отсутствуют ценности...»⁴.

¹ Ланир, Дж. Вы не гаджет. Манифест / Дж. Ланир. – М. : Астрель, 2011. – 320 с.

² О нравственности, патриотизме, культуре и бескультурии (актуальный разговор на вечные темы) (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2009. – № 11. – С. 3–26.

³ Емелин, В. А. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2013. – № 1. – С. 74–81.

⁴ Лем, С. Диалоги / С. Лем ; пер. О. А. Салнит. – М. : АСТ, 2007. – 528 с.

Утрачивание мотивации к общению

Основа «сетевой личности» – коммуникация и объемы информации, а не мышление и порождаемое им знание. Расширение границ личности человека приводит к тому, что условной единицей мышления является уже не мысль, а коммуникация. Мысль всегда рождает слово, коммуникация – сообщение. Сообщение как продукт массовой коммуникации – ключевая единица монологического общения. Оно не направлено на продолжение общения, на совместное узнавание истины, что имеет место в диалоге, на более глубокое узнавание другого человека и себя самого посредством другого. Сообщение сродни афоризму без смысла: выполняя роль переносчика информации, оно задает траекторию *обмена информацией*, превращая коммуникацию в полилог – множество однонаправленных (монологичных) потоков, не связанных друг с другом сюжетной канвой. «Ничейность» и обезличенность полилогичных сообщений – «распад» общения, *утрата мотивации* к нему ввиду отсутствия сравнения и сопоставления содержания реплик участниками общения.

Утрата мотивации к общению вследствие монологичных сообщений его участников свидетельствует не просто о том, что в монологе нет мотивации. В монологичном репродукте, создаваемом учащимся, нет цельности. В отличие от его образовательного творческого продукта.

Потеря мотивации в полилоге связана с потерей (отсутствием) целостности.

В снижении мотивации к общению – одна из причин смещения акцента от индивидуального общения к *групповому*. Мотивация проявляется в диалоге, в «хлопке двух рук» – диалогичности слова, которое проходит путь сравнения и сопоставления его понимания разными субъектами общения. Отсюда и диалогичность слова – в единстве доказательства и опровержения, наличии границ личности. Нарушение этого единства – в монологе, в приоритете доказательства над опровержением, что определяет доминирование информационной функции общения над перцептивной, *устраняет из структуры общения* мотивационную функцию общения.

Мотивация к учебному общению

М. С. Каган писал, что *«тот очевидный факт, что наряду с коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторонами общения существует и имеет колоссальное значение мотивационная его сторона, оказался за рамками курса социальной психологии»* «...Между тем именно мотивационного уровня анализа общения недостает нашей психологической науке»¹.

В современной системе образования мы можем наблюдать явления, которые свидетельствуют о том, что феномен живого, непосредственного разговора отходит на второй план. Особенно ярко это проявляется в тех формах обучения, где процесс овладения знаниями сводится к простой «передаче» информации от учителя к ученику. Ученик – получатель информации, а потому объект должен «знать и уметь» применять по образцу те знания и умения, которые ему передаются извне.

Вертикальные каналы передачи информации «учитель – ученик» превалируют сегодня над горизонтальным общением «ученик – ученик», составляющим сущность процесса социализации человека. Общение в школе, как и в обществе, становится сегодня все более репродуктивным². Монологичность и репродуктивность образования диктуют предрешенность и одинаковость ответов учащихся. Сравнение учащимися своих собственных образовательных продуктов в условиях передачи внешне заданного содержания образования невозможно – нет самих уникальных продуктов ученика, а значит, нет оснований и для их сравнения, т. е. общения.

Монологичность школьного общения, сконцентрированная в предрешенной одинаковости результатов образовательной деятельности учащегося, создает предпосылки для утрачивания важнейшей операции мышления и самой основы диалога – *сравнения*. Возможность сравнения разных продуктов имеет для учащегося гораздо *больший когнитивный эффект*, чем получение «правильной» информации с одинаковым шаблонным ответом. Такое об-

¹ Каган, М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 119–121.

² Все же замечу, что синтез информационных и педагогических технологий может обеспечить возможность диалогизации образования учащегося, его творческой самореализации.

щение носит *манипулятивный* эгоцентричный характер, что влечет за собой снижение когнитивных и творческих компонентов в мышлении учащегося. Если обучение подразумевает, что всех можно обучать одинаково по образцу с заранее требуемым ответом, то это значит, что из процесса образования выхолащивается личностная мотивация учащегося, его направленность на общение.

Проблема *мотивации общения* широко представлена в психологических исследованиях¹, но ее педагогический аспект – мотивация учащегося к общению в школе – практически не изучен. По сути, об однообразии как одной из возможных причин отсутствия мотивации к общению свидетельствует теория реляционного подхода, которая начала постепенно развиваться с середины 50-х годов прошлого столетия (Р. Бедвистел, Г. Бэйтсон). Основа теории в том, что социальный контекст и человеческая среда не образуют условий и обстоятельств, в которых преобразуется информация и происходит межличностное взаимодействие, а являются самим общением и понимаются как системы взаимоотношений. Человеческая среда диалогична по своей сути и содержит стойкий вектор мотивации к общению и деятельности, определяемый разнообразием объектов самой природы и социума.

Вопрос мотивации учащегося к общению в школе практически не исследован по причине репродуктивности характера образовательной системы. Проблема «другого человека» в монологичном образовании не имеет даже теоретических шансов быть реализованной на практике: «вертикальная» канва общения в школе (учитель – ученик) не создает условий для боковых «горизонтальных» (ученик – ученик) коммуникаций. Можно с уверенностью утверждать о связи мотива к школьному общению и личностного начала в образовании: общение диалогично настолько, насколько образование личностно.

Здесь следует разграничить понятия *мотивации к коммуникациям* и *мотивации к общению*. Мотивация к коммуникациям возникает между двумя или более различными информационными источниками. Однако этого условия недостаточно для мотивации к общению. Мотив основан на различии во взглядах, ценностях личности учащегося: чем больший «перепад» ценностей у себе-

¹ Данная проблема отражена в трудах таких ученых, как С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. В. Веденов, Д. Т. Кемпбелл и Н. Д. Творогова, Ш. Н. Чхартишвили и др.

седников, тем больший мотив к общению и более высокая компетентность как продукта диалога.

Так, информационный гипертекст Википедия содержит бесконечно большое количество самой различной информации, однако не содержит в себе прямого личностного контакта, личностного начала, в отличие, например, от свободных текстов в системе развивающего обучения Селестена Френе. В гипертексте есть мотив к коммуникациям, но практически нет мотива к общению, условиями которого являются «свободные, уникальные и ценные друг для друга субъекты»¹, которые фиксируют на бумаге в форме свободных текстов собственные результаты деятельности, образовательные продукты. Причем подобные тексты отличаются высокой степенью рефлексивности: весь процесс создания свободных текстов от самого замысла и до публикации в школьной типографии сопровождается учащимися, осмысливается и корректируется во взаимодействии (сравнении) друг с другом².

Очевидно, что инаковость разноценностных образовательных продуктов учащихся составляет решение проблемы «другого человека» в образовании. Оно появляется в случае, когда предоставляемые задания для учащегося являются открытыми, т. е. содержат множество возможных ответов, подразумевают творческую самореализацию учащегося. В открытых заданиях разрешается одна из важнейших причин утрачивания мотивации к общению – отсутствие механизмов самореализации личности. М. С. Каган отмечал, что *«существует несомненная связь между мотивацией общения и величиной самораскрытия в ходе него. Именно в творческой деятельности, направленной на создание нового продукта, на принятие решения в условиях неопределенности и т. д., общение способствует организации совместных действий индивидов лучше, чем коммуникация»*³. В этом – залог построения учеником собственной индивидуализированной траектории в образовании.

¹ Каган, М. С. О педагогическом аспекте теории диалога / М. С. Каган // Диалог в образовании : материалы конф. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с. – (Серия «Symposium» ; выпуск 22).

² Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; пер. с фр. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

³ Каган, М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 119–121.

Каковы способы получения личностных образовательных продуктов, разнородных и неповторимых по своей сути? Ответ на данный вопрос коренится в выявлении способов проектирования и реализации индивидуализации образования учащегося.

Что является условием для реализации мотивационной функции в учебном диалоге? Наличие продуктивной деятельности учащегося как результата его самореализации (заключается не в интенсификации восприятия информации, а в создании учеником собственного образовательного продукта) подразумевает мотивацию диалогического общения. Субъективный образовательный продукт ученика всегда служит приглашением к общению, к сравнению с тем, что сделано человечеством по данной теме занятия и другими учащимися. *Мотивация возникает при демонстрации и сравнении учеником своего продукта с продуктами других учащихся, уникальными и неповторимыми, в возможности сравнения «своего» с «чужим».* И, наоборот, трансляция ученику достижений человечества без учета личностных особенностей ученика отрицает саму возможность самостоятельного познания им действительности, а значит – отсутствие ученических образовательных продуктов, возможности их демонстрировать и сравнивать.

Отсутствие возможности видеть разные точки зрения и мнения на образовательный продукт означает утрату обратной связи для учащегося – как его продукт видят другие, как его видит сам учащийся глазами других людей. Поэтому и нарушение принципа обратной связи в образовании – отсутствие возможности учащемуся строить свой собственный образовательный путь. Однородность, равно как и обобщение – спутники стереотипизации мышления и общения, отрицающие саму мотивацию к общению. И, напротив, мотивация к общению устраняет стереотипы, выполняя роль основ самореализации.

**ЗАЧЕМ И ГДЕ «ИСКАТЬ ЧЕЛОВЕКА»: ОТ МОНОЛОГА
К ПРИНЦИПУ ЧЕЛОВЕКОООБРАЗНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ**

Я человека потерял
С тех пор, как всеми он потерян.
Б. Л. Пастернак

Поиск человека среди людей имеет давнюю историю. От знаменитого греческого философа с фонарем в руках до слов Б. Л. Пастернака, приведенных в эпиграфе, пройден немалый путь. Этот путь пролегал через многие сферы и миры философских, психологических, естественнонаучных изысканий. Однако фонарь Диогена избирательно освещал поле педагогических исследований. И лишь в последние десятилетия, благодаря эпохе глобальных мировых изменений, расширений внешних пределов человека, обезличивания и шаблонизации основных сфер его деятельности, фонарь греческого философа Диогена осветил в полной мере мир образования.

Что же предстало в свете «волшебного» фонаря? Появившиеся новые термины, вроде «индивидуальная траектория», «эвристика», «компетентность», «единый государственный экзамен» и ряд других, обусловили «запуск» сотен диссертационных исследований, попыток пересмотреть ответы на три знаменитых вопроса дидактики: «Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?». Большая часть этих исследований касается уровня содержания образования и технологий обучения. Однако эти исследования малоэффективны без ответа на самый главный вопрос дидактики: «Зачем учить?».

С середины прошлого столетия, провозгласившего эру проблемного, развивающего, личностно-ориентированного обучения, прошло несколько десятков лет. Однако за редким исключением ориентация на личность учащегося мало чем отличалась от аналогов дидактики в древности. Египетское обращение к ученику «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе»¹ даже сегодня может служить девизом единого государ-

¹ Метапредметное содержание образования // Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – С. 159–182.

ственного экзамена и по-прежнему созвучно с активной субъектной ролью учителя и чиновника от образования, знающего, что нужно для личности, государства и общества. Яркое одеяние «личности» не отражает право ученика на раскрытие своих способностей и построения своей образовательной траектории. Личностная ориентация в системе образования не способна выявить, раскрыть и реализовать потенциал человека, который есть нечто большее, чем просто индивидуальная личность (Р. Паниккар).

Ученик многие столетия рассматривается в качестве «чистого листа», который требуется заполнить внешними, «чужими» письменами, т. е. передать ученику для усвоения сумму информации. Такова особенность психики – отразить объекты внешнего мира в субъективном внутреннем мире человека. И на этом же основана знаменитая теория интериоризации, превращающая внешнее во внутреннее.

«Чистый лист» при попадании на него света фонаря Диогена, за редкими исключениями, отбрасывает огромное белое пятно на месте человека в образовании. Одним из таковых исключений выступает «Научная школа человекосообразного образования» А. В. Хуторского. В результате выполненных исследований (1989–2015 гг.) определен основной методологический принцип проектирования и реализации образования человека – принцип человекосообразности образования: образование есть средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру.

Такое понимание является продолжением гуманистической традиции, определяющей человека как «семя неизвестного растения». Данная традиция зиждется на майевтике Сократа, педагогических воззрениях Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстого, П. Ф. Каптерева, К. Н. Вентцеля, П. П. Блонского, философских учениях русских космистов Н. Ф. Федорова, Вл. Соловьева, К. Э. Циолковского, П. А. Флоренского, А. Л. Чижевского, В. И. Вернадского, а также других ученых XX–XXI вв.

Педагогическими основаниями «Доктрины образования человека» являются следующие принципы¹:

¹ Хуторской, А. В. Доктрина образования человека в Российской Федерации (проект, версия № 2 от 19.12.2014 г.) [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2014/1219.htm>. – Дата доступа: 19.12.2014.

1. Человек потенциально равновелик миру. Человек неисчерпаем. Педагогическая позиция системы образования по отношению к каждому ученику, независимо от его пола, возраста, вероисповедания, уровня развития и достижений, предполагает наличие условий для выявления и реализации его персональных возможностей.

2. Человек есть творец. Отсюда руководящим принципом выступает принцип продуктивности: образование есть деятельность ученика по созданию образовательных продуктов.

3. Миссия человека – самопознание и самореализация по отношению к себе и миру. Регулятивными организующими элементами образовательного процесса выступают целеполагание, планирование, индивидуальная образовательная программа, процесс и результат ее реализации, рефлексия, самооценка и оценка образовательных результатов ученика с позиций основных субъектов (заказчиков) его образования.

Что лежит в основании философско-методологических основ проектирования человекообразности в образовании?

Родоначалником человекообразности в образовании выступает Сократ. Его метод майевтики – метод рождения нового знания. Знаменитый философ, задавая на агоре вопросы своему собеседнику, в конце беседы подводил его к прямо противоположному взгляду на предмет беседы, нежели в начале диалога.

Чуть ранее представитель дальневосточной культуры Конфуций в романе «Лунь Юй» произнес следующее: «Разве я обладаю знаниями?! Нет, я не обладаю знаниями. Но если простой человек задает мне вопрос, о котором я ничего не знаю, то я могу исчерпывающе ответить ему, [рассмотрев этот вопрос] с двух противоположных сторон».

Взгляд с двух сторон на одно и то же событие рождает открытие. Причем не только внешнее, но и внутреннее – открытие человеком самого себя. В диалогах рождалось не просто новое знание для каждого из собеседников, но и «углубление» человека к своим истокам. По сути, диалоги Сократа – пример рождения знаний самим человеком, нераздельно связанным с общением и глубокой рефлексией. «Человек есть уравнение Я и Другого», – писал М. М. Бахтин. «Только через Ты можно познать Я», – вторил ему М. Бубер. У каждого человека – его собственное знание, принад-

лежащее лишь ему, в отличие от «ничейной» и всеобщей информации. Человек, диалог и знание нераздельно связаны.

Интересно то, что два любимых ученика Сократа – Антисфен и Аристипп – совершенно по-разному ответили на вопрос о том, что дала им их философия. Антисфен ответил, что философия дала ему возможность общаться с самим собой, Аристипп – научила общаться с другими людьми.

Метод рождения знания в диалогах Сократа всколыхнул лишь поверхностные слои системы обучения и практически ограничил практику использования диалога лишь на уровне метода.

Методологическим основам диалога и его возможной роли в образовании, теме неразрывной связи диалога с творчеством уделялось немало внимания в исследованиях многих отечественных философов, педагогов и психологов: М. М. Бахтина, М. С. Кагана, В. С. Библера, В. А. Лекторского и др. По мнению М. М. Бахтина, истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно открывающими истину, в процессе их диалогического общения¹. Поэтому диалог выступает не просто педагогическим методом или формой, но должен стать приоритетным принципом образования.

Отблеск света от фонаря Диогена высветил и попытку фундаментального обращения к диалоговой сущности человека и его образования. В «Школе диалога культур» образование понимается как развертывание широкого диалога вокруг ключевых вопросов развития и взаимодействия различных культур². Ученик проживает в ходе своего образования основные этапы развития человечества, ведя диалог с позиций современности (соотношение филогенеза и онтогенеза). В ней предпринята попытка, опираясь на философские идеи, сделать диалог не столько формой или способом обучения, сколько сущностной методологической характеристикой всего образования.

Однако широкого распространения данная «Школа диалога культур» не нашла: в «битве» творческого и стереотипного начал

¹ Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М. : Сов. Россия, 1979. – С. 126.

² Библер, В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / под ред. В. С. Библера. – Кемерово : Алеф, 1993. – С. 21.

природы человека победа осталась опять за стереотипом. Подобно тому, как масса является мерой инертности тела, количество людей выступает мерой устойчивости стереотипа.

Монологичность системы образования отрицает прежде всего самостоятельный, творческий характер познания учащимися окружающего мира, развитие качеств личности-Творца, способного к самопознанию и самоизменению. Ученик не вовлечен в производство собственных знаний, которые бы меняли его личностные качества – познавательные, креативные, организационно-деятельностные, качества у-строителя собственного жизненного пути.

При этом безграничная «правильность» передаваемой «ничейной» информации открывает новые безграничные возможности для манипулирования и внушения, предвещает скорое наступление постчеловеческой эры.

Внушение и доступность как отсутствие препятствий и границ – два ключевых аспекта в Новом мире постчеловечества О. Хаксли¹. *Первый* – внушение – составлял основу гипнопедии – переноса информации за ограниченное время и ее усвоения как истины². *Второй аспект* мира постчеловечества – отсутствие сложностей, границ, на преодоление которых бы требовались усилия.

Два корня мира будущего – в настоящем образовании. Первый из этих корней – трансляция информации. *Гипнопедический метод* по своему целевому назначению мало чем отличается от *передачи информации*, которую должен усвоить ученик, рассматриваемый в качестве объекта. Форма же передачи – внушение – указывает на отсутствие рефлексивных качеств личности постчеловека, мотивации к познанию, прокладыванию «своего», а не «чужого» пути.

Монологичность образовательной системы усиливает ее информационный компонент, ослабляя знаниевый. Современное образование переходит к внеличностному обучению от человека к информационному ресурсу, а потому объем информации, содержащейся на страницах интернета, фактически сводит ее реальное

¹ Хаксли, О. О дивный новый мир / О. Хаксли. – М. : АСТ, 2013. – 288 с.

² Социально-психологический феномен: исследования показывают, что, когда мы слышим, как один человек 10 раз повторяет какое-либо мнение, это может заставить нас предположить, что это мнение также широко распространено, как если бы его мы услышали один раз от 10 человек (Weaver, Garcia, Schwarz, Miller, 2007, с. 39).

содержание к минимальному значению. В равной степени, как и расширение границ личности учащегося за счет возрастающих объемов информации и коммуникаций снижает нравственное и знаниевое содержание его образования.

Очевидно, что у постчеловека мышление и порождаемое им знание «протезировано» коммуникацией и информацией. Постчеловек – «человек расширенный». Расширение внешних пределов человека проявляется в утрате целостности и переходе во фрагментарное и дискретное: в мышлении, личности, искусстве (характеристики постмодерна), знании (переход к информации), науке (от фундаментальной к прикладной), других областях бытия человека.

Благодаря коммуникациям (но не общению), знание, полученное от других, – докса – преобладает над эпистемой – знаниями, полученными в ходе опытной деятельности, а потому знание становится всеобщим, как единая книга. Гладкая поверхность чистого листа, в качестве которого рассматривается человек, в фонаре Диогена предстает как однородность Всеобщей книги всего человечества. Единая книга порождается единым Глобальным Мозгом, под которым понимается «самоорганизующаяся система производства информации, в которой коллективная деятельность индивидов и моделей, работающих в системе, создает более высокий уровень производства информации по сравнению с возможностями, доступными отдельным индивидам»¹.

Глобальный Мозг порождает межпредметную информацию, которая, как и расширяющаяся Вселенная, все дальше удаляется от некоей «метапредметной точки» – Большого Взрыва.

Расширение внешних пределов личности человека отрицает углубление человека к своему образу. Монологичность отрицает наличие границ личности, которые и есть путь к самости человека. «Границы рожают самость», – писал К. Ясперс. Наличие границ личности рождает не только самость, но и высокий творческий потенциал, нравственный, знаниевый. Другими словами, увеличение объемов информации влечет за собой утрачивание содержания, метапредметности².

¹ Скворцов, Л. В. Информационная культура и цельное знание / Л. В. Скворцов. – М. : Изд-во МБА, 2011. – 440 с.

² Король, А. Д. Дистанция в образовании: близко или далеко? / А. Д. Король // Философия образования. – 2011. – Т. 34, № 1. – С. 40–49.

Монологичность образования и, как результат, мышления, общения и поведения человека выступает отрицанием *метапредметности* как постоянного самоизменения человека. В одной из глав книги Л. В. Скворцова, посвященной *метаобразованию*, указывается, что «фундаментальная цель метаобразования – *возвращение смысла*», целостной «картины жизни»¹.

Макрокосм – Вселенная – метапредметен. Развитие и формирование метапредметного видения действительности (метапредметных компетентностей) учащимся наблюдается при условии активного его «вселения» в окружающий мир. «Вселение» – реализация принципа подобия – означает наполнение познания мира *собственным смыслом и содержанием*. Кроме того, понятие «вселение» означает акт творения, *непрерывного бытия человека в этом мире*, подобно постоянному непрерывному изменению окружающего человека мира.

Метапредметное видение мира у учащегося проявляется через «свое», а не «чужое». «Чужая», пусть и систематизированная для учащегося информация – учение – не является истиной, поскольку не является «своей» для ученика. Истина не может быть выражена в категории «иметь»: иметь размеры, обоснованность существования и другие атрибуты конечных сущностей. Истина всегда метапредметна и, согласно терминологии Э. Фромма, проявляет себя в категории «быть». Межпредметность как совокупность «чужой» информации всегда дискретна, метапредметность как совокупность «своего» – непрерывна и целостна.

Вселение учащегося в окружающий мир, наполнение внешнего своим смыслом и содержанием означает обретение им самого себя, своего образа. Другими словами, путь вовне есть путь человека к самому себе, своему *образу*.

«Действие и образ – одно целое, в котором имеются внешняя и внутренняя формы. Построенный образ, рассматриваемый как внешняя форма, содержит в себе в качестве *внутренней формы* действие и слово с его значением и смыслом. Осуществляющееся действие, рассматриваемое как внешняя форма, содержит в себе в качестве внутренней формы образ и слово. Наконец, слово, взятое

¹ Скворцов, Л. В. Информационная культура и цельное знание / Л. В. Скворцов. – М. : Изд-во МБА, 2011. – 440 с.

как внешняя форма, содержит в себе в качестве внутренней формы образ и действие»¹.

И действительно, *Слово и Действие составляют ключевые сущности человеческой природы*. «Мы существуем, выходит, прежде всего, в языке и при языке»². Г. Гегель писал: «Истинное бытие человека есть его действие; в последнем индивидуальность действительна»³.

«Сложность строения и динамичность взаимоотношений внешних и внутренних форм слова, образа, действия, которые можно рассматривать как своего рода насыщенные метаформы, не нарушает их единства... Это живые, беспокойные, ищущие, предметные, открытые миру формы, потенциально способные трансформироваться одна в другую: слово воплощается в действие, действие – в образ и т. п. Это происходит в результате бахтинского микродиалога, перебора внутренних голосов, пререкания движений (И. Бродский), стремящихся вырваться наружу, стать самостоятельным голосом (метаформой)»⁴. Другими словами, Слово, Образ и Действие диалогичны и составляют *единое метапредметное начало человека*.

Триединство слова, образа и действия образует своего рода прямоугольный треугольник, гипотенузой которого может выступать поочередно каждая из двух других сторон, характеризующая внешнюю форму.

Из основ математики известно, что стороны треугольника, образующие прямой угол, находятся в «противофазе» – по принципу «чем больше одного, тем меньше другого». «Прямой угол» между Действием и Словом, их антиномичность можно выразить в следующем афоризме: «Что невыразимо в словах, неистощимо в действии». Образ же выступает неким «результатирующим вектором» от взаимодействия слова и деятельности.

¹ Зинченко, В. П. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст / В. П. Зинченко, Б. И. Пружинин, Т. Г. Щедрина. – М. : Рос. полит. энцикл., 2010. – 544 с.

² Хайдеггер, М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

³ Гегель, Г. Феноменология духа / Г. Гегель ; пер. с нем. Г. Г. Шпета ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : Наука, 2000. – 495 с.

⁴ Эпистемологический стиль в русской интеллектуальной культуре XIX–XX веков: От личности к традиции : коллект. моногр. / под ред. Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедриной. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2013. – 447 с. – (Humanitas). – С. 235.

Слово, Действие и Образ, диалогичные по своей сути, представлены в различных теориях человекознания как *индивидуальное, социальное и духовное*. Уже в античности мы встречаем знаменитое деление на *дух, душу и тело*. В исследованиях психолога У. Джеймса присутствуют *физическое, социальное и духовное «Я» человека, а в теории бессознательного З. Фрейда – «Оно», «Я» и «Сверх-Я»*. В современных теориях психологического человекознания также выделяются три методологических установки: *теоцентрическая, социоцентрическая и персоноцентрическая* (А. В. Шувалов).

Действие ассоциировано с субъектностью, отражая персоноцентрическую установку человекознания. Ведь субъект – *внутренний момент деятельности* и, согласно М. Хайдеггеру, *подлежащее*.

Ориентация на Слово, язык служит содержанием *социоцентрической* установки. Если субъект то, что лежит снизу деятельности, то личность находится над деятельностью. По выражению В. П. Зинченко, если субъект выступает носителем *деятельности*, то личность – ее *хозяином*. Причем хозяином деятельности личность «обязана» Слову. Именно Личность, согласно Г. Шпету, отождествляется со *словом*.

Взаимодействие субъектной (деятельностной) и социоцентрической (языковой) составляющих человекознания выражается в «результатирующем векторе» – в духовной составляющей образа человека.

Триада Слова, Действия и Образа как сущность природы человека отражает метапредметный характер образовательных технологий, направленных на реализацию *принципа человекообразности*.

Согласно методологии эвристического обучения, учащийся на первом этапе познания изучает фундаментальный образовательный объект – область реальности. Результатом подобной деятельности является созданный учеником первичный (субъективный) образовательный продукт. Затем, на втором этапе эвристической деятельности, субъективный продукт сопоставляется с культурно-историческим аналогом. На третьем этапе эвристической деятельности ученика, в диалоге «своего» с «чужим», образовательный продукт ученика выстраивается до обобщенного образовательного продукта, который включает в себя личностную и социокультурную составляющие.

Познавая область действительности (фундаментальный образовательный объект), постулируя Действие, ученик создает свой первичный субъективный продукт, который отличается от продуктов других учащихся.

Субъективный продукт монологичен и не может обеспечить целостности представления ученика о мире. Всегда существует культурно-историческое «зеркало» – то, что сделано человечеством в данной области. Слово – синоним исторического, социального.

Результат диалога субъективного – Действия ученика – со Словом рождает внешнюю форму Образа учащегося. Совокупность образовательных продуктов учащегося, внутренних и внешних форм характеризует его индивидуальную образовательную траекторию. Через создание учеником своих продуктов, а по сути, обретения своего Образа, происходит «вселение» ученика в мир, наполнение его своим смыслом и содержанием.

Разнородность продуктов – основа мотивации к познанию, общению. Не случайно мотив основан на различии во взглядах, ценностях личности учащегося. Напомним, что в том случае, когда «перепад» ценностей у собеседника большой, – большой мотив к общению и более высокая компетентность как продукт диалога.

Уникальность и «инаковость» личностно-значимых результатов учащегося возможны, во-первых, при изучении им области действительности, а не при помощи «правильной» информации, описывающей данную действительность. Во-вторых, при наличии возможности продемонстрировать, сравнивать образовательную продукцию учащихся. Демонстрация образовательной продукции учеников, имеющая мотив к учебному общению, является образовательным принципом «продукт ученика глазами другого учащегося». Подобно тому, как человек может менять свою траекторию поведения под воздействием мнения других людей, так и раскрытие личностных особенностей учащегося, индивидуализация его обучения невозможны без обратной связи, основа которой – учебные диалоги. Реализация принципов эвристического обучения, диалогичного в своей основе, воплощает принцип «бытие человека – бытие с другими» из области философского знания в образование.

В этом диалогичность и человекообразность системы образования, предоставляющей для каждого ученика возможность

не только проектировать свою образовательную траекторию, но и обеспечивать *изменение* человека¹.

Еще Э. Фромм показал, что парадоксальное мышление, которое основывается на том, что А и не-А есть одно и то же, порождает толерантность, терпимость, а также стремление к *преобразованию человека самого себя*. Содержание личностного знания и метапредметного начала определяется единством *двух полюсов*: «своего» и «чужого»: что нужно «дать» ученику, а что – «вырастить» в нем, творчества и стереотипа, педагогических категорий «Быть» или «Иметь».

По сути, человекообразность системы образования ориентирована на создание учеником своего собственного знания, в котором присутствует и *Действие*, и *Слово* – общение, и *нравственность* – Образ.

Метапредметное знание – «деятельностное» и «нравственное» – ответственное за плоды творчества, его порождающего. В основе метапредметного знания – сочетание действия и слова – бесконечный Образ человека как способности к самоизменению и творчеству.

Отсутствие самоизменения постчеловека в мире О. Хаксли, равно как и усиление моноличности в поведении и мышлении человека, – утрата человеческого метапредметного начала, а следовательно, и способности ученика задавать вопросы.

Ранее отмечалось, что важнейшей методологической и методической составляющей системы образования эвристического характера становится *вопрошающая деятельность ученика, в которой проявляется* разноракурсная диалогичность – диалогичность между *единичным и множественным* – знанием и незнанием, человеком и миром, между культурой и цивилизацией.

Вопросы учащегося к фундаментальному образовательному объекту (методологическая группа вопросов «Что?») способствуют созданию учащимся субъективного образовательного продукта. *Доказательства, опровержения* (методологическая группа вопросов «Как?») выступают инструментом школьника при сопоставлении субъективного образовательного продукта с культурно-исто-

¹ Король, А. Д. Общение и проблемы дистанционного образования / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2011. – № 6. – С. 173–176.

рическим аналогом. *Одновременное доказательство и опровержение утверждения*, составление фрагмента диалога, диалогового эвристического задания (методологическая группа вопросов «Почему?») – инструмент учащегося для создания им обобщенного образовательного продукта. Данные виды диалоговой деятельности учащегося являются основой системы *проектирования* основных компонентов эвристического обучения – на смысло-целевом, содержательном уровнях (структуры и содержания эвристических заданий, эвристических уроков, курсов и проектов продуктивной творческой ориентации, образовательных стандартов, учебно-методической литературы эвристического типа, диалоговых критериев оценивания эвристической деятельности учащегося), процессуально-технологическом уровне (реализация форм и методов эвристического диалога).

Система реализации модели эвристического обучения на основе диалога предполагает доминирование групп вопросов по основным ступеням образования в следующей последовательности: начальной школе соответствует методологическая группа вопросов «Что?», средней – «Как?», старшей – «Почему?».

Отец Павел Флоренский писал о том, что *человек – не факт, а акт*¹. А потому нечеловеческообразно быть фактом – измеряемым, транслируемым, удлиняющим (расширяющим) свои пределы в мире. Измерить можно все, что имеет категорию «*иметь*». Метапредметную категорию «*Быть*» измерить нельзя.

Передача информации в образовании отрицает изменчивость человека. То, что не меняется, можно измерять, а значит, и копировать. Поэтому особую опасность копирование и измерение представляют в образовании. Требования демонстрировать единые результаты усвоения информации разными учащимися не согласуются с тем, что каждый ученик – «семя неизвестного растения», а не «чистый лист» для заполнения чужими письменами. Известное выражение «вы родились уникальными, не превращайтесь в стандарт» указывает на необходимость в образовании опираться на принцип человекосообразности. А значит, и на возможность системы образования влиять на появление эры постчеловечества.

¹ Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины: опыт православной теологии в двенадцати письмах / П. А. Флоренский. – М. : Лепта, 2002. – 812 с.

Приведем слова философа Б. Г. Юдина: «Многие авторы, как те, кто подходит к человеку с позиций науки, так и те, кто изучает его с других точек зрения, в тех или иных формах и терминах отмечают в качестве ключевой черты специфически человеческого существования присущую человеку (или заложенную в него?) *способность преодолевать те или иные пределы, а значит, его принципиальную не-определенность*»¹.

Расширение внешних пределов человека означает рост доступности информации и, как следствие, означает «забывание» человеком своей самости, пути к себе, определяет путь к монологичности основных сфер бытия человека: общения, мышления и поведения. «Забывание» своих границ личности и пути к себе созвучно с «забыванием» других людей, потерей способности помогать другим людям. Путь к другим лежит через путь к себе. Теряя себя, человек теряет Другого. В этом глубинная связь между персонифицированным, социальным и духовным в человеке. Монологичность усиливает внешние формы Слов, Действия и Образа, однако разрушает связь между их внутренними формами. Удаляет человека от метапредметных основ его сущности.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ВРЕМЕНИ

Séd fugit interea, fugit irreparabile témpus,
Sínghla dùm captí circúmvectámur amóre.

Но между тем бежит, бежит
невозвратное время,
пока мы, плененные любовью к предмету,
задерживаемся на всех подробностях.

Вергилий

Письмена с иероглифами на протяжении нескольких тысяч лет всегда занимали определенное место на свитке. Причем очевидным выглядит то, что увеличение числа иероглифов (информации) требует большего пространства для их размещения.

¹ Юдин, Б. Г. О человеке, его природе и его будущем / Б. Г. Юдин // Вопросы философии. – 2004. – № 2. – С. 16–28.

Прочтение написанного текста также отнимает время у читателя. Пространство и время – ключевые сущности жизни человека.

Проблема времени для человека, пожалуй, рискует стать одной из важнейших проблем его бытия. «Кризисное состояние цивилизации заключается в игнорировании времени как такового», – так писал Л. Н. Гумилев. Сегодня частота использования термина «время» в Google превосходит частоту упоминаний таких слов, как «деньги», «секс» и пр.

В стихотворении «Перемена» Б. Л. Пастернака «потеря» человека сопряжена со словами: «Как времени коснулась порча». Время, как и знание, есть часть человека. *«Потеря» времени означает «потерю» самого человека.*

Однако ускорение времени как удаление человека от его образа возникло не сегодня. Равно как и телекоммуникации возникли с появлением письменности, так и проблема времени возникает с появлением рациональности. «Время – число движения», – считал Аристотель. Логика историзма неразрывно связана со временем осуществления доказательства как открытия чего-либо нового внешнего. «Развертывание» доказательства требует затрат времени, равно как полотно ткани требует своих размеров. «Когда появилось благоразумие и торопливость, родился великий обман», – гласит мудрость Древнего Китая.

Торопливость сегодняшнего мира не идет ни в какое сравнение с эпохой китайского мудреца. Коммуникации сегодня значительно продолжили внешние пределы человека. И неизбежно расширение внешних пределов человека («завоевывание» нового пространства) привело к «сжатию» времени. *Коммуникационное общество – общество, пытающееся жесткостью времени преодолеть мобильностью пространства.*

Человек вплетен в коммуникационное пространство, которое есть время «до и после». *«Социальные сети ткуются не из пространств, а из коммуникаций, которые протекают во временном измерении в той же мере, что и в пространственном. Разрывы социальной изоморфии обязаны в той же мере временным разрывам, как и разрывам пространственным»¹.*

¹ Назарчук, А. В. Социальное время и социальное пространство в концепции сетевого общества / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2012. – № 9. – С. 56–66.

Традиционным и незыблемым представлениям о пространстве и времени для всех людей пришли на смену плюралистические восприятия времени и пространства. *Речь идет о разрыве времени, о разных социальных временах, сосуществующих рядом. Физическое время служит единственным окном, где они встречаются, но также единственным способом и поводом к конфликту. Через это окно представители иного времени, например времени квази-средневекового исламского фундаментализма, могут пытаться разрушить актуальное время, терроризируя из своего времени иные времена.*

Ускорение темпа времени «закрывает» дорогу человека к самому себе. Повышает монологичность поведения и общения. «Теряется» сам человек – искажаются его представления о прошлом. Вопрос времени – это вопрос отношения к своему прошлому. Если нарушается преемственность между прошлыми «слоями» времени и центрированностью настоящего (вовлеченностью в настоящее), время «искривляется». О прошлом мы уже судим на основе не знаний, являющихся частью культуры, а по информации, отражающей наше настоящее. Знания о прошлом истории человека подменяются сегодняшними «летучими» и управляемыми объемами информации. Когда человек все более отделяется от мира стеной информации, появляются много разных «миров» прошлого, симулякров. Это признак упадка культуры – культуры текста и знания.

Плюрализм в восприятии времени и пространства, казалось бы, имеет отношение к знаменитому сократовому выражению о том, что «ничье мнение не бывает ложным». Образовательное понятие времени неразрывно связано с пониманием смыслов и целей образования. Гессен писал, что «образований столько, сколько дефиниций культуры». Каждая культура имеет свое внутреннее восприятие времени. Перефразировав, можно сказать, что и пониманий времени столько, сколько смыслов образования.

Педагогическое время трактуется как время, необходимое для усвоения учащимся опыта, накопленного человечеством. В центре здесь ставится опыт, точнее, информация, но не ученик. В предметно-ориентированном образовании «глубина понимания учениками определенного фрагмента действительности пропорциональна количеству изученного материала»¹. Если рассматривать со-

¹ Бордовская, Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская. – СПб. : Питер, 2011. – 299 с.

держание образования как опыт человечества, который нужно передать ученику, то очевидно, что время, необходимое для передачи информации, и составляет время обучения в школе. Очевидно, что ученик не будет здесь победившим в самое ближайшее время. Невозможно увеличивать время обучения до 15 и 20 лет. Отсюда и «потеря» ученика.

В условиях монологичного характера содержания образования многие системы обучения и авторские методики основаны на том, чтобы сделать *более интенсивным* процесс передачи социокультурного опыта ученику. Реализуемый подход (В. Ф. Шаталов, С. Н. Лысенкова, Н. А. Зайцев) ориентирован на *экономии учебного времени*. Ученики в единицу времени усваивают больше информации, быстрее или раньше других обучаются определенным действиям (например, чтению), опережают государственные образовательные стандарты и типовые программы.

Экспансия на правополушарные «ресурсы» психики ученика сродни все более инновационным технологиям глубокого бурения нефтяных скважин и добыче больших объемов энергоресурсов в труднодоступных местах. Отнюдь не случайно, что ставшие уже достаточно распространенными в педагогической литературе термины «потенциал», «продуктивность», «интенсивность» и ряд других относятся к общему для них коренному понятию «энергия».

Выбор средств экономии педагогического времени обширен. К. Г. Юнг писал о том, что именно во время сновидений человеку открывается дверь в мир коллективного бессознательного. А это означает, что спящий и видящий сны ученик тоже образовывается.

Однако следует отметить, что *экономподход*, основанный на усвоении учеником больших объемов информации за меньшее время, рассматривается как инновационный. Это созвучно атмосфере технологий в мире постчеловечества, описанного О. Хаксли в романе «О дивный новый мир», который фактически проводит нас к проблемам образования.

Знание от других и «все ответы внутри нас»

«Истина» и «новизна» суть понятия коммуникативные, а корни коммуникации уходят в глубины антропогенеза. И тогда, и сейчас все человеческие достижения обязаны именно коллективному существованию. Будешь ли ты жаждать нового знания, если не

убежден в его новизне теми другими, которые в случае твоего успеха легитимируют твой результат? Станешь ли ты ориентироваться на истину, если тебе не объяснят и не покажут, что это такое, не уверят тебя в осмысленности такого стремления? Вопросы, которые, казалось, ставит перед человеком сама жизнь и реальность, на самом деле ставят перед ним другие люди; бытие-под-вопросом есть форма совместного бытия.

Основными факторами «информационного общества» являются тотальная власть СМИ («четвертая власть»), существование науки исключительно в форме социального института, *коллективные формы производства знания* («смерть автора»)¹.

Сегодня знания могут наращиваться за счет *коллективной работы многими людьми*, что возможно благодаря эре телекоммуникаций. Достаточно упомянуть, что около 90 % открытий человечества сделано в последние десятилетия XX века.

Насколько использование телекоммуникаций определяет необходимость изменений во временных рамках проводимых мероприятий, а значит, затрагивает *изменения в самом содержании образования*, критериях оценивания деятельности учащегося?

Интерактивность взаимодействия субъектов образования определяет и качество, и количество создаваемой учащимися продукции. Согласно данным социальных психологов Холла, Моутона, Блэйка, групповое обсуждение порождает в два раза больше идей в сравнении с ситуациями, когда те же люди работают индивидуально. И коллективный продукт обладает большей точностью, чем индивидуальные продукты. Гетерогенные группы (разнородные) обычно принимают решения более высокого качества, чем гомогенные группы.

Это значит, что групповой продукт сегодня может не равняться сумме индивидуальных продуктов учащихся. А продолжительность урока не должна определяться исходя из порции информации для того, чтобы передать ее ученику, а может быть определена с учетом групповых форм взаимодействия учащихся. Практика показывает, что за одно двухчасовое интернет-занятие мы можем получить гораздо больше образовательных результатов, чем за четыре-пять обычных, традиционных, занятий.

¹ Касавин, И. Т. Знание и коммуникация: к современным дискуссиям в аналитической философии / И. Т. Касавин // Вопросы философии. – 2013. – № 6. – С. 46–58.

Существует два вида образовательного продукта учащегося. Первый – содержание конкретного выполненного задания, суждения учащихся, рефлексивные записи участников урока, выполненные задания дистанционного учителя и др. Второй – *коммуникативный* продукт. Образовательным *коммуникативным* продуктом учащегося являются его вопросы, ответы, суждения, доказательства, опровержения.

Организация коллективной деятельности ученика посредством телекоммуникаций, способная объединить разноудаленных субъектов процесса обучения, заведомо потребует меньшего времени, чем если бы осуществлялась монологичная передача информации всем этим учащимся для усвоения. Время выступает не только числом движения (Аристотель), но и мерой количества людей. Иными словами, от количества участников учебного процесса и количества коммуникаций между ними зависит количество и качество конечного продукта. Это означает, что телекоммуникации, способные обеспечить групповую деятельность учащегося на занятиях, выступают фактором экономии учебного времени. Поэтому *телекоммуникации влияют не только на смыслы и цели образования, но и на смыслы педагогического времени.*

Открытие и метавремя

Время в образовании не только выступает мерилем внешнего (материализованного) образовательного продукта. Результатом образования выступает изменение самого человека. *А потому и образовательное время – то время, которое затрачивается на изменение самого человека.*

Если «чистый лист» требует времени для его заполнения, то каково время для проращивания «семена неизвестного растения»? Время для развития по отдельности частей не есть время для обретения цельного. Можно развивать отдельные «мускулы», наращивать их, однако не открыть дверь, ведущую к себе самому. Развитие мышления, еще каких-либо отдельных качеств не есть обретение себя самого. Однако путь к себе обретается через вселение человека в окружающий мир, наполнение его своим смыслом и содержанием.

Во многом субъективное восприятие времени учащимся определяется тем, насколько он имеет возможность самостоятельно

распоряжаться учебным временем. Речь идет о степени субъектности ученика, насколько он выступает в роли не усвоителя информации, а проектировщика своего времени. Например, при составлении собственного плана эксперимента, осуществлении рефлексии.

Обретение учеником своего пути или построение им индивидуальной образовательной траектории связано с развитием им личностных качеств строителя, создателя, а не кладовщика информации. Речь идет о познавательных, креативных, оргдеятельностных качествах личности.

Развитие оргдеятельностных качеств личности связано с формированием у учащегося *временной перспективы будущего*. Ф. Зимбардо отмечает, что людям с временной перспективой будущего свойственны планирование, целеполагание, рефлексия, т. е. организационно-деятельностные качества личности.

Способствует ли формирование у ученика временной перспективы будущему решению задачи образования? Основа креативности – устремленность в будущее, временная перспектива, основанная на обращении человека к своему «Я», на самопознании. Путь в будущее покоится на основаниях прошлого. Равно как и успех человека на основе его самореализации невозможен без самопознания.

В образовании личностно-ориентированного типа в зоне первичного внимания находится деятельность самого ученика, его внутреннее образовательное приращение и развитие. Образование в этом случае не столько передача ученику знаний, сколько образывание, проявление его в самом себе, формирование себя, создание образовательного продукта. Причем если внешний продукт ученика – созданная им материализованная часть (сформулированная гипотеза, выполненный план, составленный гимн, символ и пр.), то внутренний продукт – это *результат изменения (приращения) личностных качеств учащегося*.

Открытие не «искривляет» время, но позволяет достигнуть гораздо более значимого эффекта, нежели при «линейном» усвоении информации. Причиной тому выступает обретение учеником самого себя, его обращение к своей сущности во время открытия.

Искривление времени в сравнении «своего» с «чужим» – открытие для ученика. Оно свидетельствует о «моменте истины», акте самопознания и рождении нового знания.

Происходит обращение человека к метапредметным основам – особому статусу «пространства сознания». Расширенное сознание человека математически стремится к Со-Знанию мира. Так, расширение пространства сознания ученика включает знание о мире в собственное знание, меняя учащегося.

Время определяет не только степень исторической памяти, но и степень понимания. Открытие обеспечивает наивысшую степень понимания – обретение метапредметных основ изучаемой темы. С позиций методологии образования это и есть акт вселения человека в окружающий мир, акт обретения себя.

Время для создания учеником собственных метапредметных результатов обучения отличается от времени, которое затрачивается учеником на получение интегрированных, межпредметных «знаний». Создать целостный метапредметный образ не означает создать тот же образ из разрозненных источников информации. Метапредметность не есть сумма предметной информации, равно как и целое не есть сумма составляющих.

Открытию необходима не выхолощенная и отобранная «правильная» информация, а реальность, окружающая учащегося, концентрируемая в виде фундаментальных образовательных объектов.

Результат познания реальности – «свой», но все же субъективный продукт ученика, монологичный, сродни хлопку в одну руку. Однако открытие – «хлопок в две руки». «Второй рукой» – «чужой» – является культурно-историческое достижение человечества по данной теме.

«Хлопок в две руки» или «обретение» микрокосмом «макркосма» есть, по сути, «Большой Взрыв» – обретение человеком самого себя. Особый статус времени в *физике микромира* актуален и для состояния открытия человека миру и самому себе. Наполняя мир своим смыслом и содержанием, ученик открывает себя, находится в состоянии «незамечания», «отсутствия» исторического времени. Акт открытия Т. Элиот связывает с *мигом времени не из времени*. В «Поисках утраченного времени» говорится: «Время ускользает в краткий миг между сном и пробуждением». Сон и пробуждение – два разных состояния, метавремя и время историческое.

Что, с позиций педагогики, считать сном, а что – пробуждением? Знаниевый подход и метаобразование как обретение человеком самого себя. Эту дилемму хорошо показал Д. Х. Джебран.

«Они говорят мне, очнувшись ото сна: “Ты и мир, в котором ты живешь, – всего лишь песчинка на неоглядном берегу неоглядного моря”. А я говорю им во сне: “Я – неоглядное море, и все миры – лишь песчинки на моем берегу”»¹.

Совершая путь к себе во время сравнения «своего» продукта с «чужим», учащийся пребывает в *метавремени*. Существующее «внешнее» объективное (историческое) время состыковывается со временем «внутренним» – внеисторическим, метавременем. Акт самоизменения ученика – акт его рождения, отрицающий длительность или историзм времени.

Время естественнонаучного описания есть, прежде всего, *величина измерения, величина деления и счета*. Время человеческого определения в самой своей основе *величина изменения, величина определения и связи*. «Наша естественнонаучная абстракция времени, временного деления и смены временных единиц с самого начала, и именно в силу самого способа ее образования, лишена содержательных характеристик».

Величина становления, изменения учащегося в его взаимосвязи с предыдущими «рождениями» (открытиями) составляет основу метавремени. Открывая себя в акте самореализации, человек открывается навстречу миру. «Явно или неявно, размыкание человека всегда присутствует и в диалогической философии – у Бубера, Розенштока-Хюсси, Бахтина. Диалог – активность, размыкающая человека к Другому, диалогическому партнеру, и конституция человека в общении, диалоге есть неизбежно конституция в парадигме размыкания»². Выражение Г. Галилея о том, что «человек многое понимает экстенсивно, а не интенсивно», характеризует соотношение линейного и нелинейного, частного и общего. Сумма разнопредметной информации не есть целое, метапредметное видение мира. Любое движение «линейно» – имеет свою траекторию, время. Совокупность одномерных «монологичных» движений не есть «живое движение» – диалог. Поэтому «размыкание» человека навстречу миру есть «интенсивность», живое движение, которому свойственно метавремя.

¹ Джебран, Дж. Х. Избранное / Дж. Х. Джебран. – М. : Худ. лит., 1986. – 520 с.

² Парадигма размыкания в затронутых тут современных учениях детально разбирается нами в работе «Краткая история размыкания» (см. сборник «Фонарь Диогена. Проект синергийной антропологии в современном гуманитарном контексте». – М. : Прогресс-Традиция, 2010. – 960 с.).

Однако здесь и возникает вопрос – вопрос соотношения естественнонаучного и персонифицированного времени, вопрос измерения изменения человека. Шкалы креативности, интеллекта и ряда других параметров, которые используются в арсенале представителей как традиционных, так и инновационных образовательных научных практик, есть лишь совокупность одномерных «монологичных» движений, не дающих представлений о целостном процессе изменения человека.

Передача информации в образовании отрицает изменчивость человека. То, что не меняется, можно измерять, а значит, и копировать. Поэтому особую опасность копирование и измерение представляет в образовании.

У Бориса Пастернака в стихотворении «Перемена» строки «Как времени коснулась порча» дополняют следующие строки: «Я человека потерял, С тех пор, как всеми он потерян». Проблема педагогического времени есть обретение человека, его «возврат»: обращенность к его миссии.

СТЕРЕОТИП КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Распространенная точка зрения о том, что творчество человека всегда имеет позитивное «лицо», весьма стереотипна. Профессор Мориарти (персонаж А. К. Дойла), использовавший свой прозорливый ум и знания во вред лондонскому обществу, безусловно, творческая личность. Любое отклонение от нормы и создание нового уже есть проявление творчества, которое может быть использовано как во благо, так и во вред человеку. Однако сегодня расширение пределов личности человека за счет все возрастающей доступности информации и коммуникаций порождает «творческие» акты с гораздо большими разрушениями, нежели те, что описаны английским писателем. И здесь педагогика, в последние столетия апеллирующая к необходимости развития творческого потенциала человека и избавления от стереотипов мышления, поведения, общения, должна «чувствовать» ответственность за возможные теракты, индивидуальные действия, приводящие к масштабным разрушениям.

Развивать творчество учащихся, конечно же, необходимо. Тем более в век глобальных перемен, когда человек сам выступает активным преобразователем мира и устройтеlem своего жизненного

пути. Вместе с тем потенциал творчества, равно как и знания, должен включать в себя *компонент саморегуляции*, т. е. соответствия уровней развития творчества и самопознания. Творческие продукты учащихся должны иметь глубокие корни самоосознания учеником своей сущности, миссии, соотнесенных с сущностью и миссией других людей и общества в целом.

Однако сегодняшние плоды педагогического творчества не только не разрешают проблему роста стереотипов человека, а наоборот, обременяют основные формы воздействия на человека со стороны других людей и масс: внушение, подражание, манипуляции, являющие пример стереотипизации бытия человека.

В психологической литературе один из распространенных механизмов межличностного познания заключается в преувеличении положительных качеств и, одновременно, в преуменьшении негативных психологических особенностей (эффект ореола) познаваемого субъекта. «Испытуемые оценили красивых как более уверенных, счастливых, искренних, уравновешенных, энергичных, любезных, утонченных и духовно богатых по сравнению с теми, кого эксперты оценили как некрасивых или обычных»¹. Известные в психологии этнические (немец – педант, южанин – вспыльчивый и пр.), антропологические (чем выше рост человека, тем выше воспринимается его статус) стереотипы, эффекты первичности, новизны, категоризации также основаны на упрощенной схеме восприятия человеком действительности.

Стереотип, как и творчество, – древнейший остов человеческой природы и бытия. Стереотипы упрощают повседневную деятельность человека, выступают фактором экономии сил и времени в различных видах деятельности человека, служат гарантом сохранности семьи и общества. Разрушение гендерных и общественных стереотипов означает не что иное, как разрушение культурных и религиозных ценностей общества.

В педагогике проблема соотношения стереотипного и творческого в образовании человека стоит особенно остро. Соотношение между стереотипным и творческим в образовании покоится на разрешении образовательной дилеммы: что нужно «дать» учени-

¹ Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Колминский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.

ку, а что – «вырастить» в нем. Стереотип как упрощенная схема восприятия, мышления и поведения человека представляет собой отражение внешнего воздействия среды во внутреннем мире индивида. Природа стереотипа заключена скорее в содержании термина «дать» (внешнее), нежели «вырастить» (изнутри).

Отражение предполагает минимизацию затрат на познание. Следует отметить, что и в основных механизмах социализации личности (имитация, копирование, подражание) также присутствует «минимум энергетических затрат» как результат отражения внешнего во внутреннем. «Обыденное, повседневное подражание связано с таким свойством, как экономичность сознания. Зачем думать, если можно сделать так, как это годами, десятилетиями, всегда делают другие?»¹.

Сегодняшнее образование в своей основе стереотипно и «отражательно». Подобно «импринтингу», или запечатлению сгустка образа ребенком в детском возрасте, содержание образования рассматривается как передача ученику «суммы» опыта (информации) человечества с его последующим «отражением»-проверкой.

Передача определенной суммы информации свойственна информационному подходу в образовании, когда человек рассматривается в качестве чистого листа, который нужно обязательно заполнить, сделать человека «имеющим». Вот что об этом говорит Эрих Фромм, автор известной книги «Иметь или быть?»: «Школа ставит своей целью дать каждому учащемуся определенный объем “культурной собственности” и в конце обучения выдает документ, удостоверяющий обладание, по крайней мере, минимумом этой собственности»².

В сравнении же учащимся «своего» с «чужим» происходит самореализация ученика, рождается образовательный продукт учащегося, отличный от продуктов других учащихся.

Реализация принципов эвристического обучения, диалогического в своей основе, воплощает принцип «бытие человека – бытие с другими», транслируя его из области философского знания в образование. По сути, речь идет о возможности телекоммуникаций реализовать *диалоговую сущность человека*.

¹ Ольшанский, Д. В. Психология масс / Д. В. Ольшанский. – СПб. : Питер, 2002. – 363 с.

² Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1986. – 65 с.

Начиная с эпохи Нового времени, человек, с одной стороны, вынужден строить самостоятельное поведение, с другой – ориентироваться на других людей.

У М. Бубера одна из стержневых идей заключается в том, что «через Ты человек становится Я. Только через присутствие Ты возникает настоящее». «Истина» и «новизна» суть понятия коммуникативные, а корни коммуникации уходят в глубины антропогенеза. Не случайно природа человека – сугубо диалогична. «Мы можем познать себя настолько, насколько узнаем, кем мы не являемся – одна из основных мыслей ксенологии, науки о «чужом»¹.

Это легло в основу двойственной структуры «Я-концепции» личности, представленной У. Джеймсом: «Я-сознающее» (англ. *I am* – совокупность представлений человека о себе самом) и «Я как объект» (англ. *Me* – представления человека о том, как его оценивают другие)².

Л. Фестингер в своей известной теории социального сравнения показал, что человеку от природы свойственно стремление оценивать свои убеждения и способности, а это можно сделать, только сравнивая их с чужими³. Человек сравнивает себя с другим человеком, и наши представления о том, как нас оценивают другие люди, влияют на поведение человека⁴.

В 1912 году Ч. Кули предложил теорию «зеркального Я», которая заключалась в том, что представления индивида о том, как его оценивают другие, существенно влияют на его Я-концепцию⁵. *На языке педагогики это звучит так: «Представления учащегося о том, как его образовательный продукт оценивают другие субъекты образовательного процесса: ученик, учитель, родитель – су-*

¹ Лысенко, В. Г. Познание чужого как способ самопознания: Запад, Индия, Россия (попытка ксенологии) / В. Г. Лысенко // Вопросы философии. – 2009. – № 11. – С. 61–77.

² Джеймс, У. Научные основы психологии / У. Джеймс. – Минск : Харвест, 2003. – С. 329.

³ Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.

⁴ Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб. : Речь, 2000. – 320 с.

⁵ Интернет-уроки. Поурочные разработки участников Всероссийского конкурса «Дистанционный учитель года» / под ред. А. В. Хуторского, А. Д. Короля. – М. : ЦДО «Эйдос», 2010. – 152 с. – (Серия «Интернет в обучении»).

щественно влияют на его индивидуальную образовательную траекторию».

В восточной философской и культурной мысли проблема Другого есть проблема Учителя. Известный китаевед В. В. Малявин пишет следующее: «Существуют специальные техники и практики, и существует учитель, который должен вас вводить в это состояние. Сами вы никогда себя не введете. Сознание себя обманывает. Вы всегда найдете повод обмануть себя. Вы должны иметь внутреннего учителя. Правильно сказал Иван Ильин: “Имей царя в голове”. Вот ответ даосизма, в моем понимании, и не только даосизма, вообще любой живой религии даже, на жизненный вопрос»¹.

«Большинство людей удовлетворяются собственным мнением и поэтому никогда не совершенствуются. Беседа с человеком – это первый шаг к тому, чтобы превзойти его»². А Конфуций говорил: «Если учиться в одиночестве, кругозор будет ограничен, а познания скудны» («Лунь Юй»)»³.

Принцип человекосообразности в образовании, реализующий продуктивную деятельность ученика, по сути, объединяет социокультурный и субъективный опыты учащегося, предоставляет возможность ученику создавать «свое» в диалоге с «чужим», выстраивать свой собственный вначале образовательный, а потом и жизненный путь.

В подобном сравнении-рефлексии учащегося реализуется герменевтический подход к образованию, включающий «процесс непрерывного становления разумности человека», а также «среду образовательного опыта, в которой проступает новое понимание мотивации к образованию»⁴. «Рефлексия, таким образом, обретает качества непреложного компонента в самоопределении субъектных и личностных позиций, раскрывая одновременно сущностную основу феномена понимания и реализации нравственного ресурса герменевтики»⁵.

¹ Лунь Юй. Хагакурэ – сокрытое в листве / пер. В. Малявина. – М. : ЭКСМО, 2003. – С. 74.

² Король, А. Д. Метапредметная суть образования: способность к преобразованию окружающего мира. Системный подход к формированию целостного видения мира / А. Д. Король // Народная асвета. – 2014. – № 10. – С. 16–20.

³ Allen, V. Situational factors in conformity / V. Allen // Adv. in Exp. Soc. Psychol. – 1965. – V. 2.

⁴ Филонов, Г. Н. Герменевтический ресурс рефлексии в современном образовании / Г. Н. Филонов // Вопросы философии. – 2012. – № 11. – С. 158–163.

⁵ Там же.

Не всякое знание может быть открыто самим учеником в его продуктивной деятельности. Переоткрывать все и вся означает отрицать заложенное природой стремление психики к отражению объектов окружающего мира. Тогда какие же знания должны быть открыты, а какие – переданы ученику, чтобы выступить *гарантом «ответственности» творчества ученика?*

Проблема ответственности творчества – проблема обращения ученика к *первосмыслам* окружающего мира. Первосмыслы – это узловые точки метапредметного содержания образования, его структурная основа. С первосмыслами связаны вечные проблемы, которые необходимо решать и с учениками: как произошел мир (а также число, знак, буква, алфавит, город, человек и др.)? В чем отличие живого от неживого, реального от идеального? Что такое добро и зло (хорошо и плохо)? В сферу разворачивания каждой узловой точки может входить разный объем познавательных вопросов и проблем. В процессе обучения объем этих сфер у ученика непрерывно увеличивается, растет количество осознаваемых им знаний, его личного опыта и компетентностей¹.

Первосмыслы бытия – фундаментальные образовательные объекты – выступают генерализирующим элементом содержания образования, которое в своей массе имеет характер среды. Вся образовательная среда не предназначена для усвоения учеником, но ее ключевые фундаментальные узлы подлежат изучению каждым учеником.

Образование ученика в определенном смысле есть непрерывное движение к фундаментальным узловым понятиям, образам, символам. Это могут быть понятия: «дерево», «город», «число»; различные предметы-образы и предметы-символы: свеча, колокол, икона, камень, цветок. Если научить детей удерживать в поле зрения одновременно несколько сходящихся к одним и тем же объектам познавательных направлений, то у них создается достаточно полная и связанная картина познаваемого.

Целостность представлений учеником явлений и объектов окружающего мира отрицает саму монологичную (одностороннюю)

¹ Хуторской, А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>. – Дата доступа: 02.03.2012.

природу стереотипа восприятия. Известный нейрофизиолог К. Фрит писал, что «наше ощущение мгновенного и полного восприятия всего, что есть у нас в поле зрения, ложно»¹. Один из распространенных механизмов формирования искажений в межличностном восприятии – ошибка каузальной атрибуции – заключается в том, что часто люди оценивают поведение субъекта, не замечая ситуации, в которую он вовлечен. Основа зрительных иллюзий (ошибки зрительного восприятия) схожа: человек часто видит сам предмет, не замечая фона. Видение одного, а не целого – одна из центральных причин стереотипизации жизни человека. И разрешение этой проблемы «слепоты» лежит в зоне проблемы *мета-предметности* в образовании.

Обращение ученика к первосмыслам бытия – один из путей возвращивания ответственности педагогики за творчество ученика. Этот путь заключается в создании условий для наполнения учеником мира его собственным смыслом и содержанием, сопряженным с обретением человеком самого себя, в осознании «своего» индивидуального пути в связях и взаимоотношениях с окружающим миром.

Многие попытки сделать систему образования более творческой оказались не в состоянии решить проблему «ответственности» творчества. Так, для объяснения развития ученика Л. С. Выготский использовал два уровня: уровень актуального развития, в рамках которого ученик осуществляет самостоятельно учебные действия, и уровень ближайшего развития, в пределах которого ученик осуществляет учебные действия с опорой на еще не созревшие функции. При переходе с уровня актуального развития на уровень ближайшего развития происходит интериоризация или так называемое «вращивание» – перевод внешнего во внутренний мир учащегося. Данный перевод ученик преодолевает с помощью учителя через подражание. Другими словами, через усвоение внешнего обучение способствует развитию отдельных видов деятельности ученика. Однако наряду с этим усвоение внешнего приводит к развитию и стереотипов мышления и общения. Усвоение учеником внешнего представляет собой «отражение» этого внешнего учащимся.

Не меняя монологичный «отражательный» характер образования на продуктивный, основанный на создании учеником соб-

¹ Фрит, К. Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир / К. Фрит ; пер. с англ. П. Петрова. – М. : Астрель : CORPUS, 2010. – 335 с.

ственных образовательных продуктов, невозможно решить и проблему «ответственности» творчества, диалогичного по своей сути. Оппонент Л. С. Выготского, основатель школы свободного развития детей Л. Н. Толстой считал, что внешним воздействием можно испортить внутренние природные богатства ребенка.

Различие между продуктивной и развивающей деятельностью проявляется уже на уровне целей. *Развитие имеет своей целью овладение учеником какой-то определенной деятельностью, ее усвоение.* Например, развитие способности ученика к рисованию. Однако осознает ли сам ученик, зачем ему нужно развивать способность к рисованию? Ставит ли он перед собой подобные цели?

Самореализация по сути означает обретение человеком самого себя. В создании учеником «своего» образовательного продукта есть понимание, зачем это нужно. *Цель продуктивной деятельности ученика – сам человек, а не отдельная его деятельность или действие.* Самореализация учащегося в процессе его образования позволяет человеку развить не сумму отдельных деятельностей, а потенциал человека в его целостности, формирует «ответственность» творчества за его плоды.

Ответственность у педагогики за творчество «пропадает» тогда, когда из образования «удаляется» сам ученик – не учитываются его цели, смыслы, отсутствуют условия для выявления и реализации его потенциала. Тогда и творчество утрачивает когнитивно-диалогическую природу – сравнение «своего» с «чужим» – основу продуктивной деятельности ученика.

«Утрата» человека в образовании происходит с ростом информации, которая должна быть передана ученику в виде знаний. Когнитивно-диалогическая основа творчества в таком случае вырождается в информационно-коммуникативную основу. При этом в отличие от мышления, чьим продуктом выступает слово, продуктом коммуникации является информация. Существующие «внутри» каждого стереотипа собственный сконцентрированный смысл и ценность – историческая, психологическая, культурная – оказываются под угрозой быть «завоеванным» и растраченным доступностью информации и коммуникаций. Если когнитивно-диалогическая деятельность – творческая, то информационно-коммуникативная деятельность таит в себе потенциальную опасность асоциального творчества учащегося.

**«СУММА» И «РАЗНОСТЬ» ОБРАЗОВАНИЯ:
ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ**

Тот, кто идет поступательно, –
простой человек; а тот, кто идет
наоборот (вспять), – мудрый
человек

Китайская максима

Идти вспять означает отрицание «умножения сущностей», когда «одна вещь порождает две», возврат к цельному, метапредметному, мудрость «наоборот». Противоречие между возрастающей «суммой» информации, направленной на учащегося, и его индивидуальными, личностными особенностями, целостностью представлений об окружающем мире, выявляет противоречие межпредметного и метапредметного подходов в образовании.

Существует весьма неопределенная граница между понятием мета- и межпредметности в образовании. «Мета» – «над», «всеобщее», «интегрирующее», а «меж» – «близко к тому и к другому», «в сочетании с чем-то». В общем виде межпредметная интеграция – процесс и результат взаимопроникновения элементов разных учебных предметов (В. Н. Максимова, И. Д. Зверев, В. Т. Фоменко).

Принцип человекообразности образования рассматривает человека основным субъектом его образования. Смысл же образования состоит в выявлении и реализации внутреннего потенциала человека по отношению к себе и внешнему миру. «Связь внутреннего и внешнего в человеке, его микро- и макрокосма, обеспечивается через деятельность, относящуюся к фундаментальным узловым основаниям мира и человека. В этих основаниях и заключена метапредметная суть образования»¹.

Разнообразие предметов – «блюды» – не дает представление учащемуся о единой «кухне», хотя целостность представлений учащегося – необходимый и закономерный результат его познания окружающего мира.

¹ Хуторской, А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>. – Дата доступа: 02.03.2012.

Понятия числа, знака, буквы, звука, слова; золотое сечение в архитектуре и искусстве; ключевые процессы – происхождение, рождение, движение, развитие; категории пространства, времени, мира, человека и т. п. – все это примеры метапредметного содержания образования, которое, хотя и принадлежит определенной науке или учебному предмету, но выводит человека за его рамки к неким первоединым основам. Во время самого учебного процесса метапредметность воплощается в деятельности ученика как особое содержание образования. Стереотипно предлагается считать метапредметной деятельностью ту, которая относится к универсальным общеучебным деятельности, например, целеполаганию, планированию, поиску информации, контролю, оценке. Однако метапредметная деятельность ученика не тождественна общеучебной деятельности. Общеучебная деятельность относится к учению, а метапредмет – это то, что стоит в основании учебного предмета или нескольких предметов, находится за ними, но неотрывно связано с предметами¹.

Очевидно, что межпредметная интеграция представляет собой «сумму» информации, передаваемую ученику. Другими словами, межпредметный подход базируется на информационном подходе – из нескольких предметов, ориентированных на передачу информации, ставится целью создание некоего цельного образа у учащегося, причем этот образ *заранее известен*. Межпредметный подход затрагивает непосредственно проблему отчужденности учащегося от образования, которое имеет информационный передаточный характер: опыт, накопленный человечеством, подлежит передаче от учителя к учащемуся.

Идеи межпредметного подхода к познанию окружающего мира наиболее полно отражаются в средневековой культуре. «Пронизанность мира божественным единством в сочетании с его иерархической структурой позволяла применять логику; в свою очередь с ее помощью *из отдельных элементов бытия возводилось цельное здание мира* (выделено нами. – А. К.). Внешнее выражение эта тенденция – объять весь мир в стройной схеме и объяснить его – получила в знаменитых “суммах” – сводах знаний о мире. Выс-

¹ Хуторской, А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>. – Дата доступа: 02.03.2012.

шим достижением в этой области, конечно, следует назвать “Сумму богословия” Фомы Аквинского, многотомный труд, касающийся всех сторон существования человека и космоса»¹.

Вместе с тем *целое не есть сумма частных составляющих*: нельзя из множества «чужих» предметных источников создать «шаблонное» метапредметное видение объекта. Понятие шаблона как некоей изначальной заданности и понятие метапредметности несовместимы. Шаблон всегда определен и конечен, как вещь или слово. Метапредметность, уже исходя только из этимологии самого слова – «над предметом» – не может быть шаблонной и конечной². Я. А. Коменский несколько веков назад писал о том, что «правильно обучать юношество – это не значит вбивать в головы собранную из авторов смесь слов, фраз, изречений, мнений, а это значит – раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки...»³.

Понимание того, что «все вещи – суть одна вещь»⁴, не достигается владением человеком суммой информации. С дидактической точки зрения, метапредметное восприятие действительности не может быть соотношенным с разрозненной (дискретной) информацией. В современной школе расчлененность знаний об окружающем мире на отдельные предметы не уравновешивается их интеграцией; анализ в обучении преобладает над синтезом; знания учащихся оказываются разрозненными, делятся на «физические», «химические», «биологические» и др.⁵

В одной из даосских книг приводятся слова о том, что «каждая вещь порождает сама себя» и что «все десять тысяч вещей сводятся (возвращаются) к Первоначалу»⁶. Однако Первоначалом в

¹ Безрогов, В. Г. Сущностные черты средневековой педагогики / В. Г. Безрогов // Послушник и школяр, наставник и магистр: средневековая педагогика в лицах и текстах. – М., 1996. – 414 с.

² Метапредметное содержание образования // Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – С. 159–182.

³ Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский ; под ред. А. А. Красновского. – М. : Наука, 1955. – 650 с.

⁴ Хун Цзычэн. Вкус корней [Электронный ресурс] / Хун Цзычэн. – Режим доступа: http://www.k2x2.info/filosofija/aforizmu_starogo_kitaja/p6.php. – Дата доступа: 09.09.2014.

⁵ Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – С. 162.

⁶ Торчинов, Е. А. Даосизм / Е. А. Торчинов. – СПб. : Лань, 1998. – 448 с.

познании учеником окружающего мира является не предметная информация, а область действительности в форме фундаментального образовательного объекта. Наличие в содержании образования фундаментального образовательного объекта – необходимое условие развития метапредметных качеств личности, направленных на постижение целостности мира.

Исследование фундаментального объекта может быть задано с помощью открытого задания (не имеющего заранее известного решения). Приведем пример открытого задания Всероссийской метапредметной дистанционной эвристической олимпиады¹.

ЦЕЛЬНОСТЬ. Знаменитый философ М. Бубер в романе «Я и ты» так описывал дерево: «Я рассматриваю дерево, я могу воспринимать его как зрительный образ: колонна, вздымающаяся в шквале света, или зеленый взрыв, пронизанный кроткой серебристой голубизной. Я могу ощущать его как движение: соки, бегущие по сосудам, льнущая и жаждущая сердцевина, сосущие корни, дыханье листьев, непрестанный обмен с землей и воздухом – и сам неуловимый рост дерева. Я могу рассматривать его как экземпляр некоторого вида, в соответствии с его строением и образом жизни. Я могу до такой степени отвлечься от его формы и от его состояния в настоящий момент, что буду осознавать его лишь как выражение закономерностей – закона, по которому непрерывно уравновешивается постоянное противоборство сил, и закона, по которому смешиваются и разъединяются вещества. Я могу свести его к числу, к чисто числовой зависимости, тем самым и уничтожив, и увековечив его». Какой объект окружающего мира вы могли бы представить во всем его многообразии в мире науки и культуры? Опишите или нарисуйте его в стиле М. Бубера.

Приведем еще примеры метапредметных олимпиадных заданий.

КИРПИЧКИ. Клетку называют «кирпичиком» организма. Какие еще «строительные материалы» других, живых и неживых, систем вы можете назвать? Перечислите известные вам «кирпичики» и определите их общие свойства. В чем значимость этих свойств, найденных вами?

¹ На развитие метапредметных качеств личности учащегося ориентированы Всероссийские эвристические дистанционные метапредметные олимпиады (www.eidos.ru).

СЕМЬЯ. С первого класса знакома нам пословица «Повторение – мать учения». А какое действие или умение можно назвать отцом учения? Братом? Бабушкой? Кем еще? Опиши свою семью учения.

СОКРАТ. «Я знаю, что ничего не знаю», – эту фразу приписывают древнегреческому мыслителю Сократу. Говорят, что после этой фразы он добавил: «А другие не знают и этого». Перечисли как можно больше того, чего именно ты не знаешь.

Выполняя данные задания, ученик делает первый шаг к развитию метапредметных качеств личности. Вторым и основным подобным шагом является метапредметный (эвристический) диалог.

Диалог в обучении (или учебный диалог) – вид общения между субъектами учебного процесса (как правило, учителем и учеником), в ходе которого реализуется информационная (обмен информацией), интерактивная (влияние субъектов учебного процесса друг на друга), перцептивная (межличностного познания) функция. Однако учащийся, как правило, на уроке играет не активную, а пассивную роль. Учитель, формулируя собственные цели урока, в диалоге «подводит» учеников к нужному результату, известному в науке и описанному в учебниках. Ученику предлагается создать пусть и целостный, но уже известный учителю образ – культурно-историческое наследие человечества. В подобном диалоге заключается межпредметная (интегрирующая) функция диалога в обучении¹.

Именно поэтому, несмотря на то, что диалогу уделено достаточно большое количество отечественных и зарубежных исследований, широкого применения в модернизируемом образовании (в особенности на уровне целей, содержания образования) диалог не имеет. Например, вопрос учащегося не рассматривается в качестве педагогической формы его ответа и, по сути, никак не оценивается. *Диалог в современной образовательной реальности способствует развитию личности учащегося, но не созиданию его собственного образовательного пути.* В условиях передаточного характера содержания образования диалог «учитель – ученик» имеет «монологичный оттенок» и не способен в полной мере раскрыть свой

¹ Король, А. Д. Дихотомия Востока и Запада как методологическая основа моделирования диалога в эвристическом обучении / А. Д. Король // *Философия образования.* – 2007. – № 2(19). – С. 219–225.

эвристический потенциал: развивать эвристические качества личности учащегося, индивидуализировать процесс обучения.

Педагогическая сущность диалога в рамках образовательной системы может быть наиболее полно раскрыта при условии, что учащийся, в значительной мере, получит возможность активного проектирования собственной индивидуальной образовательной траектории¹. В этом заключается *метапредметная функция диалога*, основанная на использовании принципа подобия микрокосма макрокосму. Метапредметность в педагогике означает состояние постоянного изменения, самореализации учащегося, развития его качеств личности-творца, наполняющего мир, в который он вселяется, собственным смыслом и содержанием.

Концентрированным выражением метапредметного содержания образования выступает вопрос учащегося. Он выступает «посредником» между внутренним миром учащегося (не распределенным миром учащегося (не распределенный по предметам) и метапредметным содержанием объектов действительности. В вопросе как творческом продукте уже заключена разноракурсная диалогичность – диалогичность между единичным и множественным, знанием и незнанием, человеком и миром, культурой и цивилизацией. Умный вопрос, по словам Ф. Бэкона, представляет собой уже половину знания, а Аристотель отмечал: то, что мы ищем, по числу равно тому, что мы знаем. Вопрос – не просто показатель мышления человека, выраженный в речи, внутренней или внешней. Вопрос всегда есть выход за рамки или границы имеющегося знания, его отрицание, с помощью которого человек обретает мир, расширяя свои границы в нем. Вопрос человека порождает границы, демонстрируя область знания и незнания. А значит, всегда служит обращением к Самости, к метапредметным основам.

С дидактической точки зрения, вопрошающая деятельность учащегося может быть стандартизирована, «зафиксирована» и в знаниевых (базис вопроса), и в деятельностных (переход от знания к незнанию в вопросе ученика отражает его творческую деятельность) «координатах». Две данные составляющие вопроса – знаниевая и творческо-деятельностная – позволяют рассматривать вопрос учащегося в качестве метапредметной формы его ответа.

¹ Король, А. Д. Общение и проблемы дистанционного образования / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2011. – № 6. – С. 173–176.

В методе эвристического диалога вопрошающая деятельность ученика, направленная на познание объекта¹, условно обозначена «модельными вопросами»: «Что?» (что мы изучаем?), «Как?» (как этот объект описан в культуре?), «Почему?» (почему мое представление не во всем совпало с культурно-историческим аналогом?)². Вопросы названы модельными, и их названия («Что», «Как», «Почему») совсем не обязательно должны фигурировать в самих реальных вопросах учеников.

Подобная последовательность вопросов соответствует методологии научного познания, которое начинается с выделения объекта из ряда других, требует описания свойств объекта (группа вопросов «Что?»), потом – нахождения связей между выделенными свойствами (группа вопросов «Как?»), а затем – установления и объяснения закономерностей (группа вопросов «Почему?»)³.

Модельная группа вопросов «Почему?» характеризует метапредметную «верхушку» диалога. *Данный вид вопрошания ученика* включает в себя составление им фрагмента диалога, доказательство и опровержение утверждения учителя одновременно.

Принцип единства доказательства и опровержения (соотносится с постановкой учащимся вопроса «Почему?») является диалоговым принципом дополнительности Н. Бора. Реализация этого принципа в образовательной практике формирует умения учащегося рассматривать несколько точек зрения, в том числе и противоположных, позволяет воспитывать толерантность и терпимость к чужому мнению.

К тому же, *отрицая доказательство*, учащийся реализует законы т. н. парадоксальной логики, которая предполагает, что А и не-А суть одно и то же. Средневековый философ М. Экхарт писал, что «каждое творение содержит в себе *отрицание*: оно отрицает, что оно нечто другое»⁴. Отрицание – своеобразное «оставление»

¹ Фундаментальный образовательный объект.

² Король, А. Д. Урок-диалог: как подготовить и провести / А. Д. Король ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2012. – 54 с.

³ Король, А. Д. Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования. Метод эвристического диалога в обучении / А. Д. Король // Народная асвета. – 2013. – № 10. – С. 10–13.

⁴ Экхарт, М. Духовные проповеди и рассуждения / М. Экхарт ; пер. со средне-верхне-нем., вступ. ст. и оформ. М. В. Сабашниковой ; послесл. А. Доброхотова. – М. : Политиздат, 1991. – XLVII, 192 с.

человеком себя, путь к самосовершенствованию через творческую деятельность.

В этой связи интересный пример метапредметности мы можем найти в китайском литературном источнике: *«Прошло девять лет, и как бы ни принуждал я свое сердце думать, как бы ни принуждал свои уста говорить, уже не ведал, что для меня истинно, а что ложно, что полезно, а что вредно; не ведал, что для других истинно, а что ложно, что полезно, а что вредно. Перестал отличать внутреннее от внешнего. И тогда все чувства как бы слились в одно: зрение уподобилось слуху, слух – обонянию, обоняние – вкусу. Мысль сгустилась, а тело освободилось, кости и мускулы сплавились воедино. Я перестал ощущать, на что опирается тело, на что ступает нога, о чем думает сердце, что таится в речах. Только и всего. Тогда-то в законах природы для меня не осталось ничего скрытого»¹.*

В представленном фрагменте речь идет об одной из дидактических систем Древнего Китая, результатом которой является постижение учащимся целостности всего сущего. Единство истинности и ложности, по сути, есть выражение принципа единства доказательства и опровержения.

Единство доказательства и опровержения позволяет говорить о развитии метапредметных качеств личности учащегося. Мысль или Высказывание, что «человек может знать только отрицание, но ни в коей мере не утверждение высшей реальности» (М. Экхарт), указывает на то, что знание – не сумма информации, его нельзя сложить или отдать, передать. Знание учащегося как отрицание («вычитание» или «разность») информации имеет метапредметную основу: самого человека-микрокосма, подобного макрокосму-Творцу. В этой связи педагогическое «отрицание» – это переход от категории «иметь» к категории «быть». Переход к личности учащегося, способной во взаимодействии с социумом выстраивать собственный образовательный, а затем и жизненный путь. Эффект отрицания подразумевает переход от старого состояния к новому, преобразование окружающего мира. На языке педагогики это возможно при условии развития личностных качеств учащегося, способного к

¹ Чжу Ян. Мудрецы Китая / Чжу Ян. – СПб., 1994. – 416 с.

преобразованию окружающего мира, компетентности к самоизменению. Когда мы отрицаем какое-либо качество вещи или явления – смотрим на него с противоположной стороны, мы совершаем «путешествие» длиной в бесконечность. В этом «путешествии» и проявляет себя категория «быть», выражающая метапредметную функцию диалога.

Эвристический диалог может выступать не столько формой или методом обучения, сколько методологическим принципом и одновременно инструментом моделирования системы эвристического обучения. Дидактическая система эвристического обучения (смыслы, цели, содержание, технология реализации, критерии оценивания) на основе диалога реализует метапредметное познание учащимися окружающего мира. Такая система обеспечивает *сопряжение* освоения учащимися базового содержания образовательных областей с выстраиванием ими собственной индивидуальной образовательной траектории. Экспериментально доказано, что такая система ведет к развитию метапредметных качеств личности учащегося: когнитивных, креативных, организационно-деятельностных, необходимых для их продуктивной деятельности в современном мире¹.

Однажды в беседе с Цзы-гуном Конфуций спросил: «Сы! Ты считаешь меня человеком, который многое изучил и многое запомнил?» Цзы-гун ответил: «Да. А разве это не так?». Конфуций ответил: «Нет, не так. Я только пронизал это многое единым»². Вопрос учащегося и есть тот инструмент, с помощью которого многое пронизывается единым, в то время как ответ учащегося отражает его следование за внешним, «многим», скрывает за собой индивидуальность ученика. Научить школьника задавать вопросы не эпизодически, а системно – вот ключ к формированию познающей, творческой личности, способной строить свой индивидуальный путь, развивать метапредметное видение мира.

¹ Король, А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос» ; Иваново : Изд. центр «Юнона», 2009. – 260 с.

² Классическое конфуцианство : в 2 т. / пер., ст., коммент. А. Мартынова, И. Зограв. – СПб. : Изд. дом «Нева» ; М. : Олма-Пресс, 2000. – Т. 1. – 384 с.

**ДИАЛОГИЧНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ (ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Кажется, мир никогда так стремительно не развивался, а изменения никогда еще не были столь глобальными, как теперь: системы, обеспечивающие социальную адаптацию человека (в частности система образования), не успевают приспособливаться к росту объемов информации, к изменению ее структуры и функций. Опора на стабильные по своей сути ориентиры, нацеленные на передачу и усвоение готового знания, не оставляет сегодня шансов ученику быть успешным в непрерывно изменяющемся мире. Если ранее одной из основных задач образования являлась адаптация учащегося к окружающему миру, то сегодня он вынужден выступать в роли равноправного участника его изменений.

Поэтому в основание современного образовательного процесса должна быть положена не столько задача пассивной адаптации, сколько адаптации активной, понятой как формирование способности к непрерывному самоизменению. Отсюда вытекает необходимость смещения акцента в образовании с привычного приоритета пассивного получения готовых знаний к активному их усвоению, т. е. к раскрытию фундаментального познавательного потенциала личности сообразно ее культурным, психологическим, физическим особенностям. Вопрос в том, как этого добиться? Какие изменения должны произойти в системе образования, чтобы поддержать на уровне государственного стандарта личностный вектор образования, личностный компонент? Ведь сегодня завет Я. А. Коменского «учить всех всему» одинаково является невыполнимым.

Такая постановка вопроса нуждается в серьезном философско-методологическом обосновании. Именно здесь образовательно-педагогическая практика остро нуждается в философской рефлексии, проясняющей широкий комплекс вопросов – от понятия личности до оценки социокультурных изменений и связанной с ними ценностной ориентированности. Ниже мы попытаемся по возможности ясно представить один из узловых проблемных моментов в образовательной реальности, где, как нам представляется, открываются перспективы для настоящей работы философов и педагогов в новых условиях. Речь пойдет не только и не столько о роли вопроса в формировании активной познавательной личности, сколько о том, каким образом ввести вопросно-ответную структуру и

связанный с ней блок проблем (формальной оценки вопроса, способов проверки содержания усвоенного знания и т. д.) в образовательный стандарт и при этом избежать излишней его формализации (например, на уровне тестирования) и излишней содержательной перегруженности. Дело не только в том, что вопрос сам по себе является проблемой, сколько в том, каким образом изменить способы его функционирования в образовании.

Как известно, образовательный стандарт в концентрированном виде выражает содержание сегодняшнего образования. В традиционной образовательной парадигме (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин) содержание образования выступает в качестве педагогически адаптированного социального опыта, передаваемого учащемуся. Подобный опыт имеет четыре составляющих: опыт познавательной деятельности, зафиксированный в форме его результатов – знаний; опыт осуществления известных способов деятельности (умений действовать «по образцу»); опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Заметим, что эти четыре составляющих являются в определенном смысле теоретическими характеристиками реального образовательного процесса и только в этом качестве они могут существовать изолированно друг от друга, как отдельные элементы. В реальной образовательной практике они не могут быть оторваны друг от друга, образуют холистическую по своей сути структуру, функционируют как части «живого» организма.

Между тем сегодня в образовании уже явно обозначилась существенная дистанция между доминирующими первыми двумя составляющими содержания образования – передаваемыми знаниями и умениями по образцу и крайне мало, фрагментарно представленными опытами: творческой деятельности учащегося и его эмоционально-ценностного отношения к действительности. В традиционной образовательной реальности «готовые» знания и умения «по образцу» воспринимаются и педагогами, и исследователями зачастую как статические, передаваемые ученику извне и потому отчужденные от него. Вследствие этого опыт формирования познавательной активности и эмоционально-ценностных отношений, динамические по своей сути, зависящие от параметров личности и ее культурных горизонтов, фактически полностью выпадают из познавательной составляющей педагогической практики.

Поэтому мы сталкиваемся с непреодолимыми трудностями при любой попытке оценить познавательную активность личности учащегося. В традиционной образовательной практике отсутствует как таковая четко разработанная нормативная шкала для оценки этих параметров и, главное, концептуальная основа на уровне образовательных стандартов. А ведь, по сути, обеспечение в стандарте динамического равновесия между знаниями и умениями по образцу, с одной стороны, и творческой деятельностью ученика – с другой, – первостепенная задача сохранности европейской цивилизации.

Для того чтобы образовательный стандарт стал гибким и самоустойчивым, необходимо определить его личностный компонент в той форме, которая будет оптимальна для реализации в целостном процессе обучения. Задача современных философов и теоретиков педагогики, стало быть, состоит в том, чтобы разработать образовательные стандарты, позволяющие оценить степень активного, творческого освоения учащимися «готовых» знаний. Это позволит определить органичную и гибкую взаимосвязь *между знаниями и творчеством*.

В этом направлении уже работают многие современные исследователи и предлагают самые различные подходы для активизации существующей образовательной парадигмы, преломления ее к информационным изменениям. Мы, в свою очередь, обратились к одному из аспектов исследования новых форм образовательной деятельности. В ходе проведенных нами исследований обнаружено, что учет личностных особенностей учащегося может быть, в частности, реализован посредством *«эвристического» обучения*. Такой эвристический метод предполагает самостоятельную деятельность ученика по конструированию им смысла, целей, содержания и организации образования. Распространенное мнение о том, что ребенок не способен творить до тех пор, пока не получит от учителя весь полный набор готовых знаний и умений, опровергается фактами, полученными в наших исследованиях¹.

Ученик сможет продвигаться по индивидуальной траектории во всех образовательных областях в том случае, если ему будут предоставлены возможности: определять индивидуальный смысл

¹ Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – С. 384.

изучения учебных дисциплин, ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела, выбирать оптимальные формы и темпы обучения, применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям, осуществлять рефлексию собственной образовательной деятельности. При этом создание школьником собственного образовательного продукта возможно при условии овладения им основами креативной, когнитивной и организационной деятельности. Эвристическая деятельность учащегося, в нашем понимании, способна привести его к *творческой самореализации* в процессе общего образования.

Такой подход к образованию предполагает, помимо всего прочего (помимо использования известных педагогических приемов), обращение к уже существующему опыту философской рефлексии над диалогом как особым способом постижения действительности. Ведь проектирование и реализация учащимся собственного образования происходит в большинстве случаев *в диалоге с внешней образовательной средой*.

Необходимо учитывать тот факт, что попытки усилить диалоговую составляющую в рамках существующей образовательной системы сводились к косметическому включению диалога в ее основные структурные уровни. Так, диалог в системе развивающего образования был призван вытеснить разнообразные формы псевдиалога (имитации диалога). Однако диалог в развивающем обучении фактически оказался лишь определенным дополнением к репродуктивному «стержню» данного вида обучения, так как «школьное образование нужно ориентировать на сообщение таких знаний, которые дети могут усваивать в процессе теоретического обобщения и абстрагирования, приводящего их к теоретическим понятиям».

Наряду с системой развивающего обучения, диалоговые основания содержат и другие модели образования, а также разные авторские педагогические школы. Например, проблемное обучение в самом общем виде – это передача опыта старших поколений молодому поколению². Диалог здесь выступает определенным твор-

¹ Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – С. 6.

² Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М. И. Махмутов. – М., 1977. – С. 15.

чески-формирующим, но все же вспомогательным технологическим компонентом, а потому не имеет высокой степени формирования творчества ученика.

Примером же фундаментального обращения к диалоговой сущности образования можно считать опыт «Школы диалога культур». В ней образование понимается как развертывание широкого диалога вокруг ключевых вопросов развития и взаимодействия различных культур¹. В ней предпринята попытка с опорой на философские идеи сделать диалог не столько формой или способом обучения, сколько сущностной методологической характеристикой всего образования. Ученик проживает в ходе своего образования основные этапы развития человечества, ведя с ними диалог с позиций современности (соотношение филогенеза и онтогенеза). Незначительный ареал распространения данной концепции в системе массовой общеобразовательной школы объясняется, на наш взгляд, невозможностью механического переноса принципа культуросообразности в учебную деятельность.

Обобщая вышесказанное, сделаем вывод: диалог в современной образовательной реальности способствует развитию личности учащегося, но не созиданию его собственного образовательного пути. В рамках образовательной системы наиболее полно педагогическая сущность диалога раскроется только в случае, если учащийся получит возможность активного проектирования собственной индивидуальной образовательной траектории. Именно поэтому важнейшей, если не главной, методологической и методической составляющей образовательного процесса становится *вопрос ученика*.

Научить школьника задавать вопросы не эпизодически, а системно – вот ключ к формированию познающей, творческой личности, способной выдвигать предположения, строить свой индивидуальный путь. А это значит, что отличительной особенностью эвристического диалога в образовании становится сегодня формирование у учащегося особой мотивации на разработку активной образовательной стратегии, которая позволяет отделять знание от незнания, строить цели своего обучения, выбирать необходимые

¹ Библер, В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / под ред. В. С. Библера. – Кемерово : Алеф, 1993. – С. 21.

для этого образовательные средства, рефлексировать. Учитывая отмеченную ранее нами взаимосвязь вопроса и обращения к самости человека, нравственным основам внутреннего мира, обучение школьника задавать вопросы, вести эвристический диалог решает также и воспитательную проблему образования – развитие духовно-нравственных основ общества и человека в нем, формирование толерантности, терпимости.

С педагогической точки зрения для нас важно, что всякая творческая деятельность хотя бы в какой-то мере может быть стандартизирована, зафиксирована и в знаниевых, и в деятельностных (по формированию знаний учащимся) координатах, поскольку она включена в систему сложившихся культурных ценностей, массива знаний, т. е. целостного социального опыта, предназначенного для передачи школьнику системой образования. Дело в том, что в самом вопросе уже заключено определенное знание. Это сам базис, предпосылка вопроса, выражающий определенный взгляд на явление, которое может быть традиционно оценено. Противоречивая сущность вопроса заключена в его антиномичности, в диалектической основе перехода от старого знания к новому¹. Поэтому, если умный вопрос, словами Ф. Бэкона, представляет собой половину знания, то другой его условной половиной является процесс творческой деятельности вопрошающего. Данные две функции вопроса позволяют его рассматривать в качестве педагогической формы его ответа.

В философско-логическом ракурсе, как отмечал Хинтикка, вопросы по своей познавательной функции подразделяются на два основных вида: *уточняющие, альтернативные (ли-вопросы) и восполняющие (что-вопросы)*. *Уточняющим называется вопрос, направленный на выявление истинности выраженного в нем суждения*. Например: «Верно ли, что ...?»; «Является ли ...?». *Восполняющим называется вопрос, направленный на выяснение новых свойств у исследуемых явлений*.

Эти типы вопросов в образовательном процессе позволяют оценить содержащееся в вопросе знание, однако не дают информации о том, как оценить творчество. Причиной тому, на наш взгляд,

¹ Аверьянов, Л. Я. Почему люди задают вопросы? / Л. Я. Аверьянов. – М. : Социолог, 1993. – 152 с.

является отсутствие самой системы вопрошания в образовательной практике, что продиктовано фактической ориентацией на пассивное усвоение готовых знаний.

С нашей точки зрения, необходимо акцентировать внимание на ином типе вопроса, предполагающем расширение существующего познавательного горизонта для получения нового знания о мире. Поэтому в эвристической учебной деятельности мы выделяем следующие типы вопроса учащихся как их творческого продукта: когнитивные (интенсивные) вопросы ученика, направленные на более глубокое изучение нового материала; экстенсивные вопросы, связывающие тему предмета с другими темами и даже предметами; креативные вопросы. По сути, креативный вопрос – это вопрос, направленный «вглубь» междисциплинарного знания. Например: «Можно ли утверждать, что характер угасания культуры народа носит экспоненциальный характер?» Данные типы вопросов позволяют оценить не только определенный знаниевый объем вопроса, но и его творческую составляющую.

Для оценивания деятельностной составляющей творчества учащегося эффективно может использоваться и сама последовательность вопросов. Например, последовательность двух соседних вопросов ученика в его доказательстве или опровержении утверждения дает возможность оценить способность учащегося дифференцировать и интегрировать предметные знания, находить аналогии и ассоциации между разнородными компонентами, выражать интенцию говорящего не эксплицитно, а имплицитно. Кроме доказательств (опровержений), эффективной оценкой творчества учащегося является составленный им фрагмент диалога, беседы. Он позволяет оценить такие характеристики его творческого мышления (по И. Я. Лернеру), как видение новой проблемы в знакомой ситуации, перенос знаний и умений в нестандартную ситуацию, видение новых функций известных объектов, видение всей взаимосвязи структуры объекта, комбинирование известных способов действия и создание нового способа¹.

С этой точки зрения нам представляется, что использование именно вопросов (а не ответов на них) в тестовых заданиях является важным этапом для оценивания творчества ученика. Подоб-

¹ Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М., 1974. – С. 37.

ный коммуникативный подход, реализованный в ходе тестирования учащегося при обучении его иностранным языкам, уже в ряде случаев практически доказал свою состоятельность¹.

Особый интерес для оценивания эвристической творческой деятельности учащегося имеет *эмоционально-мотивационный* подтекст его вопросов. Например, определенные эмоциональные высказывания в форме вопросов, которые не направлены на получение информации, позволяют оценить опыт эмоционально-ценностного отношения учащегося к действительности. В педагогической литературе опыт эмоционально-ценностных отношений рассматривается как воспитание у школьника личностных ориентаций и механизмов развития соответствующих качеств: способность дать собственную оценку тем или иным событиям, высказываниям, поведению – своему и других людей; способность осмысленно выйти из ситуации, требующей нравственного выбора и т. д.² Вопрос рождается из эмоции и благодаря эмоции – своеобразного раздражителя психики индивида. И в этом плане вопрошание может рассматриваться как педагогическое средство, способное преодолеть разрыв между знаниевой и творческой компонентами образования, поскольку оно позволяет давать эмоционально-ценностную окраску событиям, рассматривать с нескольких точек зрения проблему, вести дискуссию с мыслителями прошлого и настоящего. Использование эмоционально-мотивационной сферы индивида в обучении – перспективное направление в педагогике, которое может получить новый импульс при учете в образовательных нормативных документах подобных эмоционально-вопросных предложений ученика.

Включение компонентов эвристического диалога в содержание образования, и образовательный стандарт в частности, делает опыт эмоционально-ценностных отношений более глубокой основой для синтеза структурных частей содержания образования, необходимым условием формирования опыта творческой деятельности учащегося. С философско-методологических позиций диалог «своего» с «чужим» для учащегося определяет эвристическое обучение как процесс эвристического вопрошания на каждом из от-

¹ Capelle, G. Le nouvel Espaces 1 : Methode de francais / Guy Capelle, Noelle Gidon. – Paris : Hachette Livre, 1995. – 210 с.

² Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.

резков его индивидуального образовательного пути, причем процесс, ориентированный стремлением учащегося на формирование новых для него знаний. По сути, реализация принципа диалога в образовании должна помочь научить школьника ставить вопросы, формирующие его активную позицию по отношению к познавательной реальности. Тем самым диалог становится главным компонентом образовательного стандарта – он позволяет объединить основные элементы общепредметного содержания стандарта в единый личностно-деятельностный механизм для формирования учащимся собственного образования. Реализация принципа вопрошания в образовательной практике формирует умения учащегося рассматривать несколько точек зрения, в том числе и противоположных, позволяет воспитывать толерантность и терпимость к чужому мнению.

Следует отметить, что введение вопрошания в образовательный стандарт обладает рефлексивным смыслом, отвечает одному из важнейших принципов эвристического обучения – принципу образовательной рефлексии. Диалоговый компонент не просто придает образовательному стандарту личностно-деятельностный ориентир, но и наполняет стандарт эвристическим содержанием. В особенности речь идет о региональном компоненте образовательного стандарта, в котором диалог «учитывает» культурные и религиозные особенности учащегося, позволяет ему индивидуально осуществлять культуросообразные, внутренне адаптированные для него способы познания действительности, самостоятельно конструировать индивидуальную образовательную траекторию. Исходя из вышесказанного, становится очевидным, что вопрошание является консолидирующей основой для всех элементов общепредметного содержания образования.

Однако положительные функции вопрошания не отрицают необходимости присутствия в стандарте опыта познавательной деятельности и опыта осуществления известных способов деятельности учащихся. Процесс творчества индивидуален и имеет свои ограничения, поэтому требовать от всех учащихся действовать всегда нестандартно, творчески было бы ошибочным и нелогичным; есть вещи, которые не нужно переоткрывать, например, исторические даты, операциональный инструментарий познания и т. п. Их необходимо включать в развитую систему вопрошания, ведь только таким образом можно сохранить и преумножить знания – важный элемент европейской культуры, являющийся залогом ее сохранности.

ГЛАВА 2 СИСТЕМА ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА

СИСТЕМА ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ДИАЛОГА: ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ

Мировой экономический кризис и другие аналогичные процессы доказывают, что в ситуациях, когда возникающие проблемы не имеют готовых решений, на передний план выступает способность людей действовать продуктивно, опираясь на свой потенциал. Раскрытие и развитие личностного потенциала учащегося, его самореализация возможны в его диалоге с внешней средой, включающей других субъектов обучения¹.

Монологизм препятствует «строительству» личностных качеств творца, определяющих способность к самоизменению в бытстроизменяющемся мире, не способствует мотивации учащегося к учебной деятельности, увеличивает объем содержания предметов, обостряет проблему сохранности здоровья учащихся, не соответствует коммуникативной составляющей современной жизни, ресурсов и технологии сети Интернет².

Как же одновременно обучать всех по-разному? Для этого недостаточно предлагать ученикам задания разного уровня, ввести профили и т. п. Поэтому путь таков – дать возможность каждому ученику образовываться по-своему, выстраивать свою индивидуальную траекторию при изучении общих для всех предметов и тем. Этот путь для ученика – непрерывное открытие нового, т. е. эвристический (эвристика – от греч. *heurisko* – отыскиваю, нахожу, открываю)³.

Распространенное мнение о том, что ребенок не способен творить до тех пор, пока не получит от учителя всех необходимых для этого знаний и умений, опровергается фактами, полученными учеными и педагогами⁴.

¹ Хуторской, А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–114.

² Эвристическое обучение : в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2012. – Т. 2 : Исследования. – 198 с.

³ Эвристическое обучение : в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ЦДО «Эйдос», 2011. – Т. 1 : Научные основы. – 320 с.

⁴ Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – С. 162.

Основу эвристического обучения составляют следующие положения: создание учеником образовательной продукции в изучаемых образовательных областях; освоение им базового содержания этих областей через сопоставление с собственными результатами познания; выстраивание индивидуальной образовательной траектории в каждой из образовательных областей с опорой на свои личностные качества¹.

Ученик сможет продвигаться по индивидуальной траектории во всех образовательных областях в том случае, если ему будут предоставлены возможности: ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела, выбирать оптимальные формы и темпы обучения, применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям, осуществлять рефлексию собственной образовательной деятельности. При этом создание школьником собственного образовательного продукта возможно при условии овладения им основами креативной, когнитивной и организационной деятельности.

При осуществлении учащимся этих видов образовательной деятельности проявляются соответствующие им качества личности: 1) когнитивные (познавательные) – умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса и др.; 2) креативные (творческие) – вдохновенность, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям; раскованность мыслей и чувств, движений; прогностичность, наличие своего мнения и др.; 3) оргдеятельностные – способность осознания целей учебной деятельности и умение их пояснить; умение поставить цель и организовать ее достижение; способность к нормотворчеству; рефлексивное мышление и др. Подобная эвристическая деятельность учащегося приводит к его *творческой самореализации* в процессе общего образования².

В своих исследованиях нами было доказано, что *проектирование и реализация учащимся собственного образования*, творческая самореализация школьника возможны лишь в его *диалоге с внешней образовательной средой*. В этой связи эвристическое

¹ Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – С. 162.

² Там же.

обучение как процесс создания учащимся собственного образования – смыслов и целей, содержания, форм и методов – имеет *диалогические основания*.

Генерирование учащимся знаний, наряду с опытом изнутри, возможно только в эвристическом диалоге учащегося с внешним социальным опытом человека и созданием на этой основе собственного ученического содержания образования¹. Под эвристическим диалогом мы понимаем постановку учащимся вопросов внешней образовательной среде на каждом из этапов его образовательной деятельности: на этапе целеполагания, выбора форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим особенностям, рефлексивной деятельности². По сути, индивидуализация образования зарождается при переходе от монолога учителя, в котором ученик-слушатель играет роль объекта, к эвристическому диалогу учащегося.

С философско-методологических позиций вопрос учащегося гораздо более многогранно характеризует личность, нежели ответ. В вопросе как творческом продукте уже заключена разноракурсная диалогичность – диалогичность между *единичным и множественным*: знанием и незнанием, человеком и миром, между культурой и цивилизацией.

Главными составными частями системы эвристического обучения на основе диалога являются: 1) функции диалога как методологического принципа реализации эвристического обучения (нравственно-развивающая, когнитивная, эмоционально-ценностная, творческо-рефлексивная); 2) система проектирования содержания эвристического обучения; 3) система ее реализации на основе коммуникаций между субъектами образовательного процесса³.

Система проектирования основных компонентов эвристического обучения основана на последовательности трех методологических групп вопросов («Что?», «Как?», «Почему?»). Следует подчеркнуть, что это модельные, смысловые вопросы.

¹ Король, А. Д. От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа / А. Д. Король, А. В. Хуторской // Смыслы и цели образования: инновационный аспект : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М., 2007. – С. 197–206.

² Король, А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.

³ Эвристическое обучение : в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2012. – Т. 2 : Исследования. – 198 с.

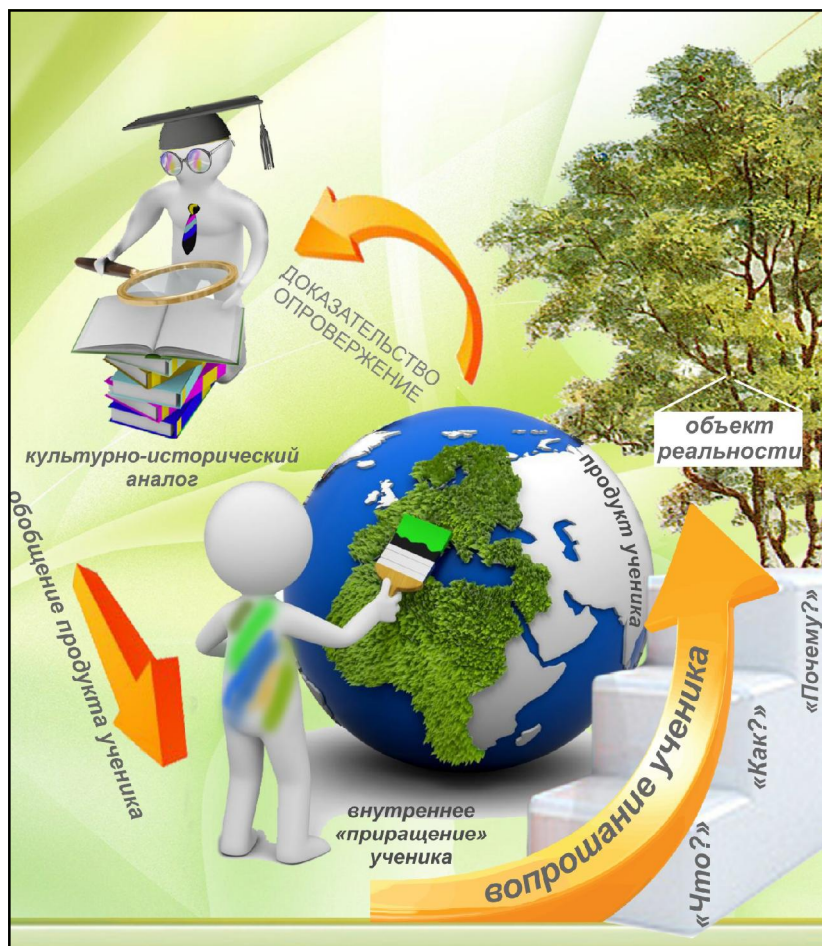


Рисунок 1 – Схема основных этапов эвристического диалога

Согласно методологии эвристического обучения ученик на первом этапе своей образовательной деятельности познает исследуемую область реальности (фундаментальный образовательный объект). Изучение действительности (а не подмена действительности упорядоченной суммой информации о ней) предполагает результат – создание каждым учащимся первичного *субъективно-образовательного продукта*.

Затем, на втором этапе, полученный учеником субъективный первичный продукт его деятельности сопоставляется под руководством учителя с *культурно-историческим аналогом*. На третьем этапе деятельности учащегося первичный продукт переосмысливается, достраивается или включается в предмет новой деятельности ученика.

При этом, кроме приращения знаний, которые будут глубже и шире, нежели при усвоении готовой информации, происходит и личное приращение опыта, способностей ученика. Таким образом, создание школьником собственного образовательного продукта возможно при условии овладения им основами креативной, когнитивной и организационной деятельности.

Вопросы учащегося к фундаментальному образовательному объекту (это и есть методологическая группа вопросов «Что?») способствуют созданию учащимся субъективного образовательного продукта. *Доказательства, опровержения* (методологическая группа вопросов «Как?») выступают инструментом школьника при сопоставлении субъективного образовательного продукта с культурно-историческим аналогом. *Одновременное доказательство и опровержение утверждения*, составление фрагмента диалога, диалогового эвристического задания образуют методологическую группу вопросов «Почему?» и являются инструментом учащегося для создания им обобщенного образовательного продукта. Данные виды диалоговой деятельности учащегося являются основой системы *проектирования* основных компонентов эвристического обучения – на смысло-целевом, содержательном уровне (структуры и содержания эвристических заданий, эвристических уроков, курсов и проектов продуктивной творческой ориентации, образовательных стандартов, учебно-методической литературы эвристического типа, диалоговых критериев оценивания эвристической деятельности учащегося), процессуально-технологическом уровне (реализация форм и методов эвристического диалога).

Система реализации модели эвристического обучения на основе диалога предполагает доминирование групп вопросов по основным ступеням образования в следующей последовательности: начальной школе соответствует методологическая группа вопросов «Что?», средней – «Как?», старшей – «Почему?» (Ученики достигали наиболее значимых результатов при соответствующих видах вопрошания).

Эвристическая деятельность учащегося по созданию образовательного продукта на каждом ее этапе включает в себе сравнение образовательных результатов учащихся, что определяет значимость коммуникативной составляющей эвристического обучения, механизма взаимодействия педагогических и информационных технологий.

Нами разработана также коммуникативная составляющая системы подготовки учителя, способного действовать нестандартно в условиях, когда ответ заранее неизвестен. Это и есть компетентность учителя к созданию условий для организации *каждым учеником индивидуальной образовательной траектории (ИОТ)*. Его способность реализовать эвристическое обучение не только в очном обучении, но и *на веб-форумах, в чатах и телеконференциях*.

Педагогический эксперимент по организации эвристического обучения в очной, очно-дистантной и дистантной формах охватил инновационную деятельность около 2 000 школ из 110 городов России, Беларуси и других стран СНГ. Всего в эксперименте приняло участие 26 782 учащихся всех возрастных групп. Педагогический эксперимент показал, что разработанная модель эвристического обучения способствует эффективному формированию *орждеятельностных и креативных* качеств личности *старшеклассника, когнитивных и креативных* качеств личности *младшего школьника, когнитивных, креативных, орждеятельностных* качеств учащихся *средней школы*, расширяет границы применимости эвристического обучения в массовой школе.

Внешнедиалоговый компонент содержания и структуры эвристических мероприятий более эффективен в реализации целей *гуманитарного* образования, нежели естественнонаучного. В то же время *внутреннедиалоговый* компонент содержания и структуры эвристических мероприятий в большей степени способствует реализации целей *естественнонаучного* образования.

Концепция диалогизации системы образования всех возрастных ее ступеней обеспечивает *сопряжение освоения учащимися базового содержания образовательных областей с выстраиванием ими собственной индивидуальной образовательной траектории*. Способствует становлению нового типа учащегося – *ученика диалогизирующего*. Ученик диалогизирующий – это ученик активный, сравнивающий, а в сравнении, как известно, рождается новое: знание, эмоция, творчество.

«СЕКРЕТЫ» ЭВРИСТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ: ЧТО ТАКОЕ ОТКРЫТОЕ ЗАДАНИЕ

Дидактическая эвристика – наука об обучении как открытии, это педагогическая теория, согласно которой образование строится на основе творческой самореализации учащихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности¹.

Однако не зря говорят, что открытия – это не поиск новых земель, а взгляд на мир новыми глазами. В получении новой информации нет открытия для ученика, поскольку он смотрит на мир глазами автора информации. В ничейной и потому отчужденной от ученика информации отсутствует возможность создания его личностного образовательного продукта на уроке, отличного от продуктов других учащихся; продукта, который бы включал личностный опыт ученика, развивал когнитивные, креативные, оргдеятельностные качества его личности. По сути, «секрет» построения учеником собственной индивидуальной образовательной траектории, наполнения мира своим смыслом и содержанием кроется в возможности для ученика создавать «свое», а не «чужое» в обучении.

Важным компонентом содержания системы эвристического обучения является *эвристическое задание*, которое «открыто» для любого ученика, т. е. не имеет однозначных «правильных» ответов. Практически любой элемент изучаемой темы может быть выражен в форме открытого задания. Например: предложите свой способ исследования, версию происхождения алфавита, объясните графическую форму цифр, сочините гимн на заданную тему, сформулируйте грамматическое правило, составьте сборник своих задач, установите происхождение объекта, исследуйте явление и т. п. Получаемые учениками результаты оказываются индивидуальными, многообразными и различными по степени творческого самовыражения.

С одной стороны, эвристические задания позволяют ученикам делать свои открытия по учебному предмету, а потому раскрывают внутренний потенциал учащегося, формируют и развивают эвристические качества его личности: креативные, когнитивные,

¹ Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Владос, 2005. – 383 с.

оргдеятельностные¹. С другой стороны, эвристическое задание «опирается» на образовательный стандарт и программу.

Ученику нет необходимости переоткрывать все знания и опыт человечества. Но главные вопросы бытия и фундаментальные проблемы изучаемых предметов первично начинают решаться в личной деятельности ученика. Лишь после того, как он создаст собственные понимания, версии и другие начальные продукты познания, ему предлагается ознакомиться с достижениями человечества по данным проблемам. И даже здесь ученик не просто усваивает готовые знания, а сопоставляет их с результатами своего опыта, продолжая образовательную деятельность в диалоге с различными культурно-историческими позициями, авторами которых являются ученые и другие деятели.

Диалогичность системы эвристического обучения определяет диалогичность структуры и содержания открытого задания². В структуре эвристического задания также присутствуют все три ключевых типа вопросов – «Что?», «Как?», «Почему?». Тип вопросов «Что?» определяет образовательные знаниевые объекты в рамках стандарта, а также личностно-значимые элементы для учащегося. Вопрос «Как?» позволяет обнаружить взаимосвязи между выявленными реальными объектами, наполнить их личностно-значимым для учащегося смыслом. Третий, творческо-рефлексивный уровень задания определяет постановку учащимся самому себе *личностно-значимого вопроса* «Почему?».

Например, задание по географии: «Исходя из экономических, географических условий местности, придумай характерные и эффективные для твоей местности средства спасения в случае внезапного природного катаклизма». В этом задании учащемуся предлагается: рассмотреть традиционные способы спасения при разгуле природных стихий, рассмотреть особенности *своей* местности (вопрос «Что?»), соотнести традиционные средства спасения, сравнить (вопрос «Как?») с особенностями своей местности. Для этого неизбежно учащийся столкнется с необходимостью созда-

¹ Эвристическое обучение : в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ЦДО «Эйдос», 2011. – Т. 1 : Научные основы. – 320 с. – (Серия «Инновации в обучении»).

² Король, А. Д. Диалоговый подход к проектированию ученического компонента образовательного стандарта / А. Д. Король // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 2. – С. 271–281.

ния принципиально нового продукта – результата соотнесения общеизвестных средств спасения с географическими особенностями края (постановка вопроса «Почему?»).

Рассмотрим другие примеры открытых заданий в разных образовательных областях.

УСТОЙЧИВАЯ ФИГУРА (физика, 7 класс). Используя имеющиеся в твоем распоряжении школьные принадлежности (шариковую ручку, карандаш, резиновый ластик, точилку, набор фломастеров, пластмассовую линейку и т. п.), придумай и построй из них наиболее устойчивую фигуру. Сделай фотографию получившейся у тебя фигуры из школьных принадлежностей или ее схематический рисунок (объем файла-рисунка не должен превышать 300 Кб). Как ты думаешь, от чего может зависеть устойчивость данной фигуры? Напиши, как полученные тобой выводы об устойчивости фигуры можно использовать в повседневной жизни.

ЦЕННОСТИ (обществоведческий профиль, 7–11 классы). Ценность для человека – это самое важное, имеющее для него наибольшее значение. Перечислите в порядке убывания 5 своих ценностей. Затем – 5 ценностей, которые, на ваш взгляд, характерны для вашего класса. И, наконец, 5 ценностей вашей школы. Объясните, почему в этих трех списках ценности совпадают или не совпадают. Предложите формулировку Закона вашей школы «О ценностях в школе».

Следует отметить, что содержание подобных заданий, кроме предметных, реализует ярко выраженные воспитательные цели.

Наряду с внутренним диалоговым компонентом эвристического задания, являющегося его необходимым сущностным элементом, мы выделяем и внешнедиалоговый компонент эвристического задания. Он направлен на развитие умений учащихся задавать вопросы, доказывать, опровергать утверждения, составлять фрагмент беседы, сказку и др. Приведем пример внешнедиалогового типа эвристического задания для олимпиады по экономике «Вопросы олигарху» (3–5 классы): «Представь, что ты – репортер детского журнала “Экономика”. Тебя пригласили на экономический форум, где выступают наиболее успешные предприниматели России. Напиши 5 самых интересных вопросов, ответы на которые ты хотел бы поместить в свой журнал. Предложи возможные ответы на твои вопросы».

Задание V всероссийской дистанционной эвристической олимпиады по географии (1–2 классы) «Я – река»: «Представь, что ты – река. Напиши свое название, куда и зачем ты течешь, какие у тебя есть притоки, какая в тебе вода, кто в ней живет». Приведем ответ победителя олимпиады в данной возрастной группе (Захарченко Д., 1 «А» класс): «Я – любознательная река “Хочу учиться”. Не спеша, но прямо теку в океан Знаний. Он бурлит мыслями, которые стоят в нем в алфавитном порядке. Я хочу попасть в океан, чтобы стать хоть чуть-чуть похожим на него. У меня есть притоки, с которыми я становлюсь сильнее и умней. А зовут их – моя первая учительница, мама, папа, дедушка и бабушка. Во мне течет синяя вода, она горячая, потому что я люблю быть активным и веселым. Живут в моей воде: зеленый кит – терпение, дельфин – усидчивость и маленькие рыбки – мысли».

В подобных внешнедиалоговых заданиях («Докажи, опровергни», «Диспут» и др.) заключен определенный синтез внутреннего диалога и диалога внешнего, что представляет собой необходимое и достаточное условие для развития творческих способностей учащегося.

С целью исследования влияния диалоговой составляющей *содержания* дистанционных эвристических заданий на степень творческой самореализации учащихся проводился дистанционный эксперимент, в котором приняли участие 26 782 учащихся всех возрастных ступеней (1–11 классы, студенты) в 9 олимпиадах по разным предметам. Общепредметными критериями оценивания результатов деятельности учащихся являлись: креативность (количество творческих элементов в работе, степень интеграции предметных областей, умение задавать вопрос, доказывать и опровергать утверждения, составлять диалоги и др.); когнитивность (глубина образовательного продукта, количество и качество предметных знаний, др.); организационная деятельность (умение рефлексировать, ставить цели и др.).

Показателем результата сравнительного анализа влияния диалогового компонента эвристического задания на степень творческой самореализации младших и старших школьников. Результаты эксперимента показывают, что в младшей школе динамика роста количественных и качественных вышеприведенных показателей эвристической деятельности (когнитивные, креативные, методологические) растет экспоненциально, в сравнении с динамикой

роста аналогичных параметров старшеклассников (линейная зависимость). К явно выраженным образовательным приращениям младших школьников можно отнести их умения аргументировать свою точку зрения, более успешно осваивать учебную программу.

Многочисленные эксперименты¹ показывают, что открытое задание, облеченное в форму внешнего диалога, представляет для учащегося начальной школы определенный «сгусток творчества», а потому составляет первично проблему. Однако затем, по мере «раскодирования» данной цельности, в ответах учащихся наблюдается экспоненциальный рост параметров эмоциональности и когнитивности, что свидетельствует об эмоционально-ценностном контексте диалоговой деятельности младших школьников.

У младших школьников наиболее ярко развиваются креативные качества личности: эмоционально-образные (вдохновенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях); образность, созерцательность, воображение, фантазия. Школьники испытывают чувство новизны, необычного, чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю борьбу, способность к эмпатии. А также показывают свою романтичность, способность к знаково- и символотворчеству².

Развитие оргдеятельностных личностных качеств (целеполагание, планирование, рефлексия и др.) происходит менее быстро и по абсолютному значению имеет наименьшие значения в сравнении с когнитивностью и креативностью младшего школьника.

По истечении учебного года 93 % младших школьников увеличили качество своих рефлексивных суждений. Ниже приведем некоторые из них. Попова Наталья, 1 «А» класс: «Я сделала следующее открытие: историю необходимо знать всем и нужно делать только добрые дела, ведь каждый день завтра уже становится историей! Это важно и для меня, и для всех остальных (моих одноклассников, учителей)». Соболева Александра, 3 «А» класс: «Я узнала, что из обычной задачи можно сделать увлекательное открытие».

¹ Король, А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос», Иваново : Изд. центр «Юнона», 2009. – 260 с.

² Король, А. Д. Эвристический диалог как основа творческой самореализации младшего школьника / А. Д. Король // Начальная школа. – 2008. – № 3. – С. 17–23.

Следует отметить, что открытые задания эффективно используются и в высшей школе^{1, 2}.

Рассмотренное на примерах заданий содержание эвристической деятельности учащегося получает наибольший коэффициент полезного действия в информационно-коммуникативном поле, при поддержке мультимедийных технологий. Например, использование форумов, чатов и других средств веб-коммуникаций предоставляет возможности демонстрации и сравнения образовательных продуктов учащихся, расширяет границы применения педагогических технологий, выдвигает их на новый, более качественный уровень³.

Приведем также некоторые рефлексивные высказывания учащихся-старшеклассников.

Галустьян Венера, 8 «В» класс (после выполнения эвристических заданий по русскому языку): «Я по-другому стала смотреть на предмет. Из сухого задания курса школьной программы, в котором нужно было вставлять пропущенные буквы и расставлять знаки препинания, на меня смотрели живые слова. И именно я давала этим словам жизнь, чувства, вселяла эмоции. Язык ожил и заговорил. Оказалось, что это интересная наука, которой интересно заниматься».

Суханова Екатерина, 10 «А» класс (после выполнения эвристических заданий по физике): «На типичных уроках физики преимущественно учат формулы, составляют задачи, меня это особо не привлекало, а так хочется чего-то необычного, нового. Проведение опытов проходило красной нитью почти через все задания олимпиады, они требовали другого: творчества. Над некоторыми заданиями приходилось серьезно подумать. Это способ раскрыться полностью творчески, поработать творчески, по-другому посмотреть на привычные вещи, и, в конце концов, проверить свои знания и умение мыслить нестандартно, выходя за рамки учебного процесса».

¹ Король, А. Д. Эвристика и телекоммуникации в медвузе: «свое» – «чужое» в обучении / А. Д. Король, В. А. Снежицкий // Высшая школа. – 2012. – № 3. – С. 26–29.

² Хуторской, А. В. Эвристический практикум по основам педагогики : учеб.-метод. пособие / А. В. Хуторской, А. Д. Король. – Гродно : ГрГМУ, 2009. – 166 с.

³ Король, А. Д. Информатизация образования и общение в школе / А. Д. Король // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 61–65.

ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГОВЫЙ УЧЕБНИК: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

«Что надо “дать” ученику, а что – “вырастить” в нем?» – пожалуй, основной вопрос разработчика любого учебника. Его структура и содержание адекватны целям системы образования в рамках той или иной философской, методологической, педагогической парадигмы.

Индивидуализация образования учащегося основана на возможности создания им на уроке собственного образовательного продукта, отличного от продуктов других учащихся. При этом «свой» личностный продукт ученика создается в сравнении с «чужим» – культурно-историческим аналогом, аккумулирующим в себе достижения человечества в данной теме. И здесь учебник выполняет одну из главных функций в достижении целей по индивидуализации образования, наполнения его ученическим компонентом.

Принципы построения большинства действующих учебников не предполагают ориентации на конструирование школьниками личностного содержания образования. Об этом свидетельствует и ряд исследований авторов по данной проблематике: А. В. Хуторского¹, И. Л. Бима², Т. С. Назарова³, Е. С. Полат, С. Г. Баранени⁴, Н. А. Зайцева⁵, К. Нартова⁶ и др.

¹ Хуторской, А. В. Деятельностное содержание образования / А. В. Хуторской // Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования : сб. науч. тр. – М., 2001. – С. 48–66.

² Бим, И. Л. Принципы конструирования личностно-ориентированного учебника / И. Л. Бим // Современный учебник: проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2004. – С. 9–11.

³ Назарова, Т. С. Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. – М., 1998. – 192 с.

⁴ Бараненя, С. Г. Феномен текста в образовательной практике. Школа диалога культур : [запись урока-диалога о «звездах», проведенного в 11 кл. в рамках курса «Загадки природы»] / С. Г. Бараненя // Образование в Сибири. – 1995. – № 2. – С. 100–109.

⁵ Зайцев, Н. А. Письмо. Чтение. Счёт : учеб. нового типа для учителей, воспитателей, родителей / Н. А. Зайцев. – СПб. : Лань, 1997. – 224 с.

⁶ Нартов, К. Новое поколение учебников / К. Нартов // Педагогический вестник. – 1995. – № 10. – С. 7.

Учебник – часть образовательной среды. Под образовательной средой, вслед за А. В. Хуторским, мы будем понимать «естественно или искусственно создаваемое социокультурное окружение ученика, включающее различные виды условий, средств и содержания образования, способное обеспечить продуктивную деятельность ученика и его развитие»¹.

Существуют два основных противоречия между множественным характером многокультурной образовательной среды и единственным субъектом образования – учащимся: во-первых, противоречие между усвоением различных знаний – источников информации разных культур (поликультурное знание) одним и тем же учащимся; во-вторых, противоречивость между многокультурной (поликультурной) ученической аудиторией и единым фундаментальным образовательным компонентом – стандартом. Оба противоречия являются ключевыми в процессе проектирования образования, направленного на человеко- и культуросообразные ориентиры.

Традиционная знаниево-ориентированная среда предполагает *одностороннее* воздействие многокультурного знания на цельный нерасчлененный мир учащегося. В основных структурных компонентах образования – смыслах, целях, содержании, формах образования доминирует монологичность – приоритет внешнего воздействия учителя на внутренний мир учащегося без учета его личностных особенностей и потенциала.

Выглядит логически обоснованным обратный процесс, когда отклик учащегося становится вызовом или воздействием на поликультурный образовательный компонент. Такой приоритет позволяет рассматривать значимость компонента эвристического диалога в структуре и содержании учебного материала. Методологической и дидактической «единицей» данного компонента выступает вопрос учащегося.

Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога² выявило и реализовало новый подход к конструированию учебника, который предусматривает изменение его структуры, со-

¹ Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

² Король, А. Д. Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования. Метод эвристического диалога в обучении / А. Д. Король // Народная асвета. – 2013. – № 10. – С. 10–13.

держания и формы. Структура диалогического учебника состоит из инвариантной диалоговой части (доказательства утверждений с помощью последовательности вопросов, опровержения их, фрагменты диалогов, бесед ученых, мыслителей) и вариативной части, предусматривающей создание учащимися собственной продукции. Следует отметить, что понятие «диалоговый учебник» не является новым. В качестве примеров диалоговых «неэвристических» учебников отметим учебники А. Г. Кутузова для учащихся 5 классов «В мире литературы»¹; учебник В. В. Агеносова «Русская литература XX века» (для учащихся 11 классов)²; ряд других пособий: по естествознанию для 6 класса, автор – Е. Г. Ушакова; по математике для учащихся 5 класса, автор – Л. М. Шеврин³, «Букварь» Н. А. Сторожевой⁴. Содержание этих учебников представлено в форме диалога, например профессора Калиныча и мальчика Прошки (в 5 классе).

Основными принципами данных учебников являются научность, учет особенностей возрастной психологии, организация диалога с учеником, увлекательность изложения. Следует также отметить, что в них используются *разнообразные приемы развивающего обучения*. Однако, на наш взгляд, учебник в системе развивающего обучения, проблемного обучения *недостаточно содержит «вопросающий»* компонент, являющийся необходимым элементом в построении учащимися собственного образовательного пути.

Например, в диалоговом учебнике Е. Г. Ушаковой соотношение количества вопросов учащихся к ответам составляет 1:47. В то же время подобное соотношение в диалоговом эвристическом учебнике составляет 39:1 (А. Д. Король, 2004)⁵.

¹ Кутузов, А. Г. В мире литературы : 5 кл. / А. Г. Кутузов. – М. : Дрофа, 2003. – 224 с.

² Агеносов, В. В. Русская литература XX века: 11 кл. : учеб. : в 2 ч. / В. В. Агеносов. – М., 2007. – 510 с.

³ Шеврин, Л. Н. Математика: 5 кл. : учеб.-собесед. для общеобразоват. школ / Л. Н. Шеврин, А. Г. Гейн, И. О. Коряков. – 4-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2001. – 368 с.

⁴ Сторожева, Н. А. Букварь / Н. А. Сторожева. – Минск : Народная асвета, 2008. – 167 с.

⁵ Король, А. Д. Диалогические принципы проектирования учебника / А. Д. Король, И. С. Маслов // Современный учебник: проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИСМО РАО, 2004. – С. 51–56.

Стоит отметить в ряде диалоговых учебников, в особенности в системе развивающего обучения, возможность организации самостоятельной работы учащегося. Однако данная работа не имеет всплесков в проектировании учеником смыслов, целей, содержания своего обучения.

Представленные в учебнике-разговорнике задания используются не системно для формирования у учащегося навыков проектирования собственного образовательного пути. В частности, отсутствуют задания на выявление у учащихся образовательных целей, организацию их рефлексивной деятельности. Другими словами, сам процесс выстраивания учеником собственного образовательного пути недостаточно организован в сравнении с учебными пособиями, учебниками, основанными на эвристическом диалоге учащегося с внешним миром. Важными компонентами подобного образовательного пути ученика является целеполагание, рефлексия, возможность сравнения образовательных продуктов учащихся.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о разных типах диалогов – традиционном и эвристическом, что, соответственно, называется и на степени индивидуализации образования учащегося.

Отметим, что за последние 10 лет появились учебники с диалоговым эвристическим компонентом «Информатика и ИКТ» для 3 и 4 классов (Хуторской А. В., Андрианова Г. А., 2009)¹, в которых диалог ведется между Информашкой, Настей и котом, и к этим диалогам привлекается сам ученик.

Эвристическое пособие «Мироведение» (автор А. В. Хуторской) состоит из 7 глав, в которых содержится 28 параграфов, 197 текущих заданий и вопросов по темам курса, 57 вопросов на самоосознание учеником своей деятельности, сгруппированных в блоки в конце каждого параграфа; задания в конце каждой главы по конструированию ее резюме (всего 17 заданий); 20 заданий на самооценку выполненной учащимся работы; итоговая работа, состоящая из 8 заданий.

Общее количество заданий и вопросов в учебном пособии «Мироведение»: $197 + 57 + 17 + 20 + 8 = 299$. Из них предполагают деятельность учащихся с реальными природными объектами 174

¹ Хуторской, А. В. Информатика и ИКТ в начальной школе : метод. пособие / А. В. Хуторской, Г. А. Андрианова. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 152 с.

задания, т. е. 58 % от общего числа заданий. Вопросов и заданий, предполагающих создание учащимися собственных знаний, отличающихся от содержащейся в пособии информации, насчитывается 282, т. е. 94 % от их общего числа.

Объем информационного материала в эвристическом пособии составляет около 30 % от его общего объема и включает инструктивные пояснения (3 %), творческие работы учеников-сверстников¹.

Вместе с тем, процент количества вопросов учащихся, диалогов, фрагментов бесед в «Мироведении» не превышает 15 % от аналогичного соотношения в эвристическом учебнике с диалоговым компонентом «Биофизика в диалогах», что является, на наш взгляд, недостаточно эффективным для формирования опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностных отношений учащегося к действительности.

Главным содержательным компонентом диалогового эвристического учебника является отражение в нем информационно-коммуникативного пространства. Уменьшение процентного содержания монологического текста сопровождается возрастанием объема диалогового пространства учебника, обеспечивающего возможность творческой самореализации учащегося посредством ряда дидактических возможностей: записать вопросы в специально созданной для этого табличной форме (этап целеполагания), разместить свой фрагмент диалога в качестве обобщенного образовательного продукта (вариативная часть содержания учебного материала), вступить в дискуссию с учеными, мыслителями. Полилогичность учебного текста обеспечивает сравнение образовательных результатов учащихся, характеризует их эмоционально-ценностный, рефлексивный, творческо-формирующий компоненты. Полилог позволяет сравнивать несколько точек зрения, формировать у ученика разноракурсный диалогичный взгляд на освещаемую в учебном материале проблему.

Доминанта информационно-коммуникативного пространства в содержании эвристического диалогового учебника определяет и изменение его *структуры*. Очевидно, что уменьшение процентного содержания монологического текста культурно-исторического ана-

¹ Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

лога влечет за собой возрастание процентного содержания диалогового пространства в учебнике. Так, диалогу «учащийся – учитель» в диалоговом учебнике отведена роль и фундаментального образовательного объекта, и его культурно-исторического аналога.

Вместе с тем, учащемуся предоставляется самому разместить фрагмент диалога как результат сравнения образовательных продуктов учащихся.

Очевидно, что здесь большие возможности у т. н. электронного учебника, все увереннее занимающего свою образовательную нишу. Например, ученик может разместить в нем собственный образовательный продукт, перейти по ссылке для организации и участия в дискуссии, эффективно обратиться к учебным и научным ресурсам. Коммуникативное пространство диалогового электронного учебника более эффективно в сравнении с карточками и лентами в системе С. Френе.

Кроме того, следует отметить значительную роль не только самих вопросов учащихся, но и последовательности *диалоговых компонентов учебного текста* (эвристических заданий) в процессе творческой самореализации учащихся. Речь идет о доказательствах и опровержениях, диалоговых эвристических заданиях учебного текста. Данная последовательность является определяющей в создании для ученика возможности проектировать собственную индивидуальную образовательную траекторию¹.

Первый этап подобной деятельности – постановка вопросов к объекту, который позволяет реализовать принцип образовательного целеполагания. Второй этап – этап сравнения субъективного образовательного продукта ученика с культурно-историческим аналогом – доказательства и опровержения учителя. Третий этап – создание обобщенного образовательного продукта учащегося, творческо-рефлексивный этап.

Возможность задавать вопросы в учебнике, выбирать их из определенной последовательности способствует не только обучению школьника постановке вопросов, но и формированию его умений отделять знание от незнания, ставить цели и осуществлять

¹ Эвристическое обучение : в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос : Изд-во Института образования человека, 2012. – Т. 2 : Исследования. – 198 с. – (Серия «Инновации в обучении»).

рефлексию собственной образовательной деятельности. Таким образом, диалоговый учебник формирует эвристические качества личности ученика, прежде всего креативные и организаторские, компетентности строить свой образовательный путь.

Диалоговый учебник эвристического типа позволяет не просто повысить эффективность формирования опыта творческой деятельности у ученика, но и способствует становлению Ученика Диалогизирующего, способного проектировать элементы собственной образовательной траектории.

Рассмотрим более подробно основные *содержательные и структурные* компоненты диалогового учебника эвристического типа:

1) диалог в содержании учебного материала как процессуальное единство дифференциации и интеграции знаний;

2) ценностно-эмоциональный компонент учебного содержания информации;

3) компонент, определяющий процесс создания учащимися нового знания;

4) компонент, обеспечивающий рефлексию учащихся в их учебно-познавательной деятельности.

Вопрос учащегося в учебнике наполняет его содержание когнитивным, нравственно-развивающим, эмоционально-ценностным, творческо-формирующим, личностно-значимым, рефлексивным компонентами.

Эвристический диалог как диалог цельного и дифференцирующего в разных аспектах (психоаналитическом, культурно-историческом, образовательном и др.) способен преодолеть противоречие поликультурной образовательной среды и фундаментального образовательного компонента. В этой связи нам представляется важным разработка и внедрение в школьную практику такой *формы* изложения учебной информации, которая бы заключала в себе сочетание диалога с интегрированной формой материала. Подобный синтез *интегрированной и диалогической* форм изложения материала имеет ряд важных преимуществ.

Во-первых, диалоги подобного учебника учат ставить вопросы, доказывать или опровергать мнение собеседника, работать в

группе. Речь идет о развитии коммуникативной компетентности учащегося.

Во-вторых, эвристический диалог в учебнике развивает учебно-познавательную компетентность учащегося. Вопрос учащегося выступает в качестве *инструмента познания*, а от того, как владеет школьник данным инструментом, зависит эффективность самостоятельного приобретения им новых знаний, поскольку существует взаимосвязь: *умение задавать вопросы неразрывно связано с уже усвоенными знаниями*.

В-третьих, интеграция естественнонаучных и гуманитарных дисциплин способствует созданию у учащегося единого, целостного образа мироздания.

В-четвертых, *динамичность* предоставляемых в виде диалога знаний позволяет учащемуся лучше изучить и познать каждый предмет в его диалогическом взаимодействии с другими школьными предметами, рассмотреть те или иные сложные для понимания аспекты предмета, с использованием методов сравнения, обобщающих аналогий и т. д. с другими учебными дисциплинами.

Базисная триада групп модельных вопросов («Что?», «Как?», «Почему?») находит свое выражение в проектировании заданий эвристического учебника. При этом структура учебников с диалоговым компонентом включает в себя следующие компоненты:

- 1) целеполагание. Постановка вопросов к объекту;
- 2) фундаментальный образовательный объект, например, в форме рисунка, текста, задания;
- 3) возможность представления субъективного образовательного продукта учащегося;
- 4) культурно-исторический аналог как фрагмент диалога;
- 5) коммуникации как этап демонстрации и сравнения образовательных результатов учащихся;
- 6) образовательная рефлексия. Возможность создания диалога, фрагмента беседы. Одновременное доказательство и опровержение созданного учеником (учителем) утверждения.

Приведем примеры фрагментов заданий учебного пособия «Биофизика в диалогах».

Производная и дифференциал функции являются своеобразным математическим символом *сегодняшнего типа* цивилизации.

Ключевые слова:

Функция, производная функции и ее свойства, дифференциал, нахождение производной функции.

Рисунок 2 – Фрагмент первого задания темы диалогового учебника

Учащемуся предлагается задать не менее пяти вопросов к двум цитатам. Для этого в качестве вспомогательных средств ему предлагается заполнить таблицу по отделению знания от незнания.

Прежде чем задать вопрос, необходимо отделить знание от незнания. Для более успешного выполнения задания заполните таблицу, в одном столбце которой укажите известные Вам данные, в другом – то, что вы не знаете.

Практическое задание



Задайте не менее 5 вопросов к цитатам.

«Пока математический закон отражает реальную действительность, он не точен; как только математический закон точен, он не отражает реальную действительность» (А. Эйнштейн).

«Бесконечность должна быть вовсе исключена из математических рассуждений, так как при переходе к бесконечности количественное изменение переходит в качественное...» (Г. Галилей).

Рисунок 3 – Практическое задание на постановку целей в форме вопросов

Таблица 1		
Подробнее	Знаю	Не знаю
1. С чем ассоциируется бесконечность?		
2. Что такое бесконечно малые и бесконечно большие числа?		
3. Производная функции и ее отражение в медицине.		
4. Предел функции.		
5. Другое.		

2. После заполнения таблицы отразите с помощью семи-восьми вопросов свое незнание. Ниже (в таблице 2) в качестве помощи приведены «ключи», которые помогут вам задать вопросы.

Таблица 2	
Что? Где? Когда?	Что понимают под ... ?
Как? Какой?	Какую функцию выполняют ... ? Как влияет ... ?
Почему? Можно ли?	Что произойдет, если ... ? Можно ли считать окончательно, что ... ?

Рисунок 4 – Пример задания текста учебника

В результате подобного *отделения знания от незнания* учащимся проводится глубокий *рефлексивный* анализ, определяются цели изучения темы.

Один из главных принципов эвристического обучения – принцип *метапредметности основ содержания образования*. Выход за границы предмета позволяет задать иной, иногда совершенно неожиданный, интригующий ракурс рассмотрения учебного материала с феноменами из области психологии, культуры, общественной жизни.

Перечисленные принципы конструирования и работы с эвристическими учебниками проверялись нами в дидактическом эксперименте на основе разработанных учебных пособий («Биофизика в диалогах», «Диалогический курс медицинской и биологической физики», материалы учебных модулей 17 эвристических дистанционных курсов с диалоговым компонентом).

В текстах самих диалогов школьнику предлагаются разнообразные *практические* задания для самостоятельного выполнения,

направленные на развитие умений самостоятельного создания и приобретения знаний, а также умений по доказательству и опровержению мнения собеседника.

Примеры практических заданий

1. Задание вида «Подумайте».
2. Задание на создание учащимся собственного креативного продукта на основе проведения аналогии из предыдущих знаний.
3. Доказательство или опровержение утверждения с помощью последовательности эвристических вопросов.
4. Задание на *сравнение* нескольких фрагментов текста друг с другом с целью создания учащимся аналогии.

Важно отметить *постепенный переход* от традиционных заданий (перечисление особенностей, заполнение таблицы и др.) к заданию на умение доказывать или опровергать первоначальное утверждение с помощью последовательности вопросов. Большинство заданий на опровержение (доказательство) снабжается *ключевыми конструкциями* «*вопросов-подсказок*», каждое из которых соотносится с той или иной группой вопросов согласно основным этапам познания. Например:

Практическое задание

1. Докажите или опровергните, что между понятиями *красоты* человека и окружающего его мира, воспетыми древними греками, и *воли* (философия Ф. Ницше и А. Шопенгауэра) существует тесная *взаимосвязь*.
2. Изобразите эту связь в виде *рисунка*.

Ключевые конструкции вопросов-подсказок

1. Можно ли рассматривать красоту как некое совершенство (Абсолют), которое не требует дополнения (вопрос из группы «Что?»)?
2. Значит ли это, что красота – нечто статичное (вопрос из группы «Как?»)?
3. Можно ли утверждать, что воля имеет отношение к динамичному (вопрос из группы «Что?»)?
4. Если да, то правильным ли будет утверждение, что ...?

Использование эвристического диалога в построении структуры и содержания школьных учебников представляет собой универсальную комплексную *основу* для творческой самореализации учащегося. «Мудрость, которую мудрец пытается передать, всегда звучит как глупость» (Г. Гессе). Это же относится и к понятию знания, которое неотделимо от каждого конкретного ученика. Поэтому учебник – это не средоточие мудрости, а «дорожная карта» ученика, администрирующего свой образовательный путь на пути к мудрости.

ГЛАВА 3 МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

МЕТОДЫ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА В ОБУЧЕНИИ

С большой долей вероятности можно утверждать, что люди, которые не могут вести диалог, не могут добиться успеха в жизни. Они не умеют отделять знание от незнания, ставить цели в любой деятельности, выбирать необходимые для ее реализации средства, осуществлять рефлексию сделанного. Поэтому формирование компетенции учащегося вести диалог на самых разных уровнях – одна из важнейших задач современного образования. Научить школьника задавать вопросы не эпизодически, а системно – ключ к формированию познающей, творческой личности, способной выдвигать предположения, строить индивидуальный профессиональный и жизненный путь.

Ученик: «чистый лист» или «семя»?

В большинстве школ на уроках по-прежнему преобладает монолог учителя. Что печально, поскольку монологическое обучение лишь в минимальной степени способствует личностному развитию.

Монолог – это передача знаний в виде готовых теорем, аксиом, определений, правил, алгоритмов. Глубина понимания прямо зависит от того, насколько ученик осмыслит учебный материал. А глубокое знание всегда обретается как некое приращение во внутреннем мире человека. Существенный недостаток монологического обучения состоит в том, что оно неблагоприятно для развития эвристических качеств: когнитивных (память, внимание, мышление), креативных и организационно-деятельностных (способность к целеполаганию, планированию, рефлексии). Неблагоприятно по той же причине – крайне слабой субъектной включенности ребенка в учебный процесс. Ученик не субъект, поскольку стандартная методика не предполагает, что он будет ставить учебные цели, выбирать оптимальный темп обучения, проводить рефлексию своих действий.

Что же мешает учителю перейти от монолога к диалогу? Укоренившиеся в образовании методические «каноны»: «учитель объясняет – ученики внимают», «учитель спрашивает – ученик отвечает».

Традиционный учебный диалог

Диалог открывает путь к более широким и глубоким знаниям. В ходе диалога в обучении (или учебного диалога) реализуются информационная, интерактивная и перцептивная функции, которые позволяют субъектам учебного процесса – учителю и ученику, ученику и ученику – обменяться информацией, при этом оказать влияние друг на друга в межличностном познании.

Среди явных преимуществ учебного диалога «учитель – ученик» можно выделить формирование учащимся новых знаний, научных горизонтов, не только углубление изучения предметной темы, но и выход за ее рамки. В таком случае речь идет о межпредметной функции учебного диалога. Кроме того, эмоциональность диалога способствует интенсификации ряда психических когнитивных процессов: памяти, воображения, мышления учащихся.

Однако зачастую в подобном диалоге «учитель – ученик» учащийся вынужден постоянно следовать за учителем, ребенку всегда отводится пассивная роль. Причиной тому является доминирующая роль педагога в диалоге (ученик лишь следует за логикой учителя). Учитель, формулируя собственные цели урока, в диалоге подводит школьников к нужному результату. Конечно же, учебный диалог «учитель – ученик» способствует созданию учащимся целостного продукта, однако это *уже известный учителю образ*. Собственный интерес учащихся при этом постепенно затухает и не имеет продолжения или развития, поскольку у учителя всегда имеется «генеральный план» ведения диалога¹.

Описанный диалог в силу ведущей позиции учителя имеет характер монолога и не способствует в полной мере раскрытию личностного потенциала учащегося, его самореализации. В подобном передаточном, а по сути – монологичном, характере содержания образования заключается один из распространенных взглядов на человека. Его суть в том, что ученик – «чистый лист», который нужно заполнить письменами. Чем более он будет заполнен, тем выше считается результат его образованности.

¹ Король, А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос» ; Иваново : Изд. центр «Юнона», 2009. – 260 с.

Эвристический (обратный) диалог

Противоположным представлению о человеке как о «чистом листе» является взгляд на человека как на некую изначальную заданность – «семя», которое нельзя заполнить чьими-то чужими письменами – нужно создать условия для произрастания семени (Д. Дьюи, В. Н. Пушкин, В. И. Андреев, А. В. Хуторской). Другими словами, дать возможность каждому ученику строить собственный индивидуализированный путь в образовании.

Вопрос ученика – путь к познанию нового

«Умение ставить разумные вопросы есть уже важный и необходимый признак ума и проницательности», – писал И. Кант. Наиболее полно обучение учащегося ставить «разумные вопросы» развивается в эвристическом (или «обратном») диалоге. *Под эвристическим диалогом понимается тип диалога «учащийся – учитель», в котором инициатива в познании нового за счет постановки вопросов принадлежит учащемуся, а не учителю.*

В сравнении с традиционным диалогом, эвристический (обратный) диалог ориентирован на вопрошающую деятельность ученика. В этой связи эвристический диалог отвечает словам авторитетного философа нашего времени В. М. Межуева, который считает, что основным условием вступления индивидов в диалогические отношения выступает отказ от предварительного знания истины обоими участниками взаимодействия¹.

Метод эвристического диалога основан на последовательной постановке учащимся вопросов учителю (образовательной среде) на каждом из этапов его вопрошающей деятельности: целеполагания, эвристической ситуации, доказательства и опровержения утверждений, составленных учителем, рефлексивной деятельности.

Метод эвристического диалога формирует у школьника умение задавать вопросы в процессе учебного познания, наполняет учебный процесс творческой и коммуникативной составляющей (включающей использование ресурсов и технологий сети Интернет), повышает мотивацию детей к учебной деятельности.

¹ Межуев, В. М. Диалог как способ межкультурного общения в современном мире / В. М. Межуев // Вопросы философии. – 2011. – № 9. – С. 65–73.

Вопрос ученика – не просто индикатор его познавательной активности. В ученическом вопросе объединены *знание* (любой вопрос должен опираться на что-то уже известное), *рефлексия* (чтобы задать вопрос, необходимо, прежде всего, осознать суть своего внутреннего побуждения к вопросу), *творчество* (постановка вопроса предполагает усилие по отделению неизвестного от известного и облечение результата этой работы в понятную для собеседника форму) и *эмоции* (в вопросе проявляется личностное отношение вопрошающего к предмету его интереса)¹.

Следует отметить, что в большинстве случаев школы игнорируют этот педагогический потенциал. Ведь любознательность присуща каждому человеку. Почему бы не развить ее, приобщив детей к наработанным в культуре способам грамотной постановки вопросов?

Здесь может возникнуть резонное возражение: ребенку далеко не всегда интересны те вещи, изучение которых предполагается школьной программой. Но это проблема сложившегося подхода к организации образовательного процесса. В то же время, даже в рамках нынешнего стандартизированного содержания образования, обозначенный выше «разрыв» между интересами ребенка и требованиями учебных программ можно преодолеть, если не до конца, то в значительной степени. Эта задача решается, в частности, с помощью метода эвристического диалога, который уже прошел успешную апробацию в некоторых белорусских и российских школах. Как решается?

У всякого изучаемого явления (процесса) существуют две грани – реальная и идеальная (в совокупности они образуют так называемый фундаментальный образовательный объект). Первая предстает непосредственно в «первичных объектах» познания – деревьях, земле, животных, предметах искусства, совершаемых обрядах; вторая – в понятиях, категориях, законах, теориях, художественных принципах. Традиционное обучение сосредоточивается в основном на идеальной стороне, как бы подменяя реальный мир его описанием – готовыми понятиями и иными идеализированными продуктами познания, полученными не учениками, а спе-

¹ Хуторской, А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–114.

циалистами. В результате школьное образование практически не оставляет детям возможности для создания собственных представлений о мире. Исправить ситуацию можно, если изменить методологию: всякий раз, приступая к изучению новой предметной области (темы), начинать с познания «реальных объектов».

Базисная триада «Что?», «Как?», «Почему?»

Содержанием метода эвристического диалога выступает базисная триада вопросов: «Что?», «Как?», «Почему?»¹. Рассмотрим подробнее модели данных вопросов.

На первом этапе эвристической образовательной деятельности ученик познает исследуемую область реальности (фундаментальный образовательный объект). *На втором этапе* эвристической образовательной деятельности созданный учащимся первичный субъективный образовательный продукт сравнивается с тем, что является эталоном в данной области – *культурно-историческим аналогом*. *На третьем этапе* первичный продукт учащегося переосмысливается им, сравнивается и достраивается до *обобщенного образовательного продукта*, который включается в предмет новой деятельности школьника.

Применительно к методу эвристического диалога сказанное выше означает, что «вхождение» в тему желательно начинать с вопросов ученика, обращенных к «первичной реальности». Ставя такого рода вопросы и получая ответы на них, ученик обретает первоначальное субъективное представление об изучаемом объекте. На следующем шаге метод эвристического диалога предполагает обращение ученика к культурно-историческому аналогу, то есть знакомство с теми сведениями об объекте познания, которые содержатся в учебниках, методических пособиях, научной литературе. И, наконец, при сопоставлении своего первоначального понимания и культурных теоретических концепций ученик обнаруживает совпадения и расхождения (противоречия), в результате чего происходит переосмысление и углубление обретенных знаний.

Эта трехступенчатая последовательность деятельности ученика в методе эвристического диалога условно обозначена мо-

¹ Король, А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос» ; Иваново : Изд. центр «Юнона», 2009. – 260 с.

дельными вопросами: «Что?» (что мы изучаем?), «Как?» (как этот объект описан в культуре?), «Почему?» (почему мое представление не во всем совпало с культурно-историческим аналогом?). Вопросы, помогающие выяснить, с чем мы имеем дело, не обязательно должны содержать в себе слово «что». Этой цели может способствовать, к примеру, вопрос: «К какой категории относится данный объект?».

Подобная последовательность вопросов задана не случайно. Она соответствует методологии научного познания, которое также начинается с выделения объекта из ряда других, требует описания свойств объекта (группа вопросов «Что?»), потом – нахождения связей между выделенными свойствами (группа вопросов «Как?»), а затем – установления и объяснения закономерностей (группа вопросов «Почему?»). Придерживаясь этой логики, любой человек (а не только научный работник) повышает свои шансы на нахождение верных и глубоких ответов. По сути, знакомя детей с этими методологическими закономерностями, мы учим их грамотно ставить вопросы. Более того, модельный вопрос «Что?» подспудно уже содержит в себе все три типа вопросов: «Что?», «Как?» и «Почему?». В самом деле, чтобы понять, что собой представляет тот или иной объект, нам нужно не только назвать его (отнести к определенной категории), но и ответить на вопросы, например: «Какими свойствами обладает эта вещь?», «Как эти свойства связаны друг с другом?», «Почему этот объект «ведет себя» так, а не иначе?»

Чем эвристический диалог отличается от эвристической беседы?

1. Личностно-значимым для ученика смыслом, потенциалом для конструирования им собственного содержания образования во взаимодействии с образовательной средой.

2. Формированием креативных, организационно-деятельностных качеств личности ученика.

3. Алгоритмичностью (методологией создания нового знания).

4. Наличием диалоговых параметров и критериев оценивания вопрошающей деятельности ученика.

Каждый из трех типов модельных вопросов связан с тремя видами вопрошания ученика.

Первый вид вопрошания учащегося – реализация эвристического диалога «учащийся – учитель» по познанию фундаментального образовательного объекта (модельная группа вопросов «Что?»).

Для этого учитель ставит перед учениками эвристическое задание, определяет список ключевых слов (согласно требованиям программы), которые ученики должны обязательно рассмотреть при постановке вопросов к учителю, объясняет, как и в какой последовательности нужно задавать вопросы (согласно базисной триаде). Каждый из трех групп вопросов триады – модель, а не буквальное начало вопросительного предложения со слов «что», «как» и «почему».

Второй вид вопрошания ученика – составление им последовательности вопросов для доказательства или опровержения утверждения учителя (модельная группа вопросов «Как?»).

Третий вид вопрошания ученика – составление им фрагмента диалога, доказательство (опровержение) утверждения учителя (модельная группа вопросов «Почему?»).

Владение компетенцией диалога характеризует умение человека отделять знание от незнания, ставить цели в любой сфере своей деятельности, выбирать необходимые средства, осуществлять рефлексию сделанного и корректировать свои действия в будущем.

Каковы образовательные возможности диалога? Перечислим основные из них:

– развиваются компетентности учащегося общаться, слышать и слушать собеседника, сравнивать «свое» с «чужим», владеть различными социальными ролями в коллективе, быть толерантным и терпимым к чужому мнению, а все это способствует подготовке к жизни в современном поликультурном мире;

– развиваются ценностные ориентиры ученика, его способности видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения;

– учащиеся начинают самостоятельно ставить учебные цели, искать и использовать необходимые средства и способы их достижения, обучаются контролировать и оценивать свою учебную деятельность и ее результаты;

– на основе умения учиться создаются условия для развития личности ученика, для его самореализации и способности сотрудничать со взрослыми и сверстниками;

– развиваются знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познава-

тельной деятельности; обеспечивается успешное усвоение учеником знаний, умений и навыков, формирование картины мира;

– развиваются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее;

– умение учиться во взрослой жизни обеспечивает личности готовность к непрерывному образованию, высокую социальную и профессиональную мобильность.

В русле деятельности «Научной школы человекообразного образования» нами проведены многолетние практико-ориентированные исследования по разработке и реализации диалоговой системы обучения¹.

Один из главных полученных результатов следующий: освоенные учеником диалоговые компетенции выступают механизмом согласования личностного и государственного заказа на образование.

Педагогический эксперимент по реализации метода эвристического диалога показал, что обучение учащегося постановке вопроса и сама вопрошающая деятельность позволяют учащемуся развивать эвристические качества его личности: когнитивные, креативные, организационно-деятельностные. Компетенции диалога приводят ученика к развитию универсальных учебных деятельностей.

Нами разработана и проведена серия дистанционных курсов по изучению метода эвристического диалога. На данных курсах повысили свою квалификацию тысячи учителей. Приведем несколько откликов слушателей курсов:

«Весь курс “Эвристический диалог в обучении” вызвал у меня чувство неудовлетворенности существующей ныне методикой обучения школьников! Надо что-то менять в себе, в своей работе! И ребята стали не такими, какими они были еще несколько лет назад. Им тоже требуются новые идеи, к ним нужны новые подходы! Невозможно, да и, наверное, не нужно применять метод эвристического диалога на каждом уроке. В конце концов – это просто не по силам сделать! Но идея научить детей целопологаию, проведению эвристических уроков заслуживает самого пристального внимания» (Поскина Т. А., учитель химии).

¹ Король, А. Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога : дис. ... д-ра пед. наук / А. Д. Король. – М., 2009. – 378 с.

«Разработка практических заданий дала мне возможность, с одной стороны, побывать в роли ученика, а с другой стороны, попытаться разработать урок с принципиально новым подходом. Делаю вывод, что при данной методике значительно сократится количество учащихся, “читающих во время урока ворон”» (Трошкина Т. Н., учитель физики).

Метод эвристического диалога (МЭД)

*Чтоб детям нашим тему новую понять,
Должны их научить вопросы задавать,
Чтоб ясно стало просто самому,
Что это, как, зачем и почему.*

*Мышление и логика при этом развиваются,
И мотивация, конечно, повышается.*

Чтоб МЭД освоить, детям преподать,

Должны мы были сами многое понять.

Чтоб был полезным и запомнился урок,

Нам эвристический и нужен диалог.

И в МЭД все глубже, пристальней вникаем:

Заведомо ложное опровергаем,

И истинное сообщая мы утверждаем.

Спасибо за полезный диалог,

Он нам, действительно, помог.

(Шаманская М. В., учитель русского языка и литературы).

«Как и во всех новых начинаниях, на первом этапе требуется большая подготовка, но потом пойдет на уменьшение, ведь ребята своими вопросами натолкнут на новые направления, можно также более конкретизировать свою деятельность. С Вашей помощью мы вдруг взглянули на проблему с другой стороны. Лед тронулся, господа присяжные заседатели. Истина в том, что не мы учим детей, а они нас заставляют не стоять на месте, а идти в ногу со временем. У нас даже появилась бессонница, возник диалог с собственными детьми, захотелось многое перечитать, переосмыслить. Вы дали новый толчок в нашей работе. Большое спасибо Вам за Ваш труд» (Шишкина Н. А., администратор).

Вопросы читателю:

1. Как часто дети задают вопросы на ваших уроках?
2. Какие это вопросы?
3. Что вы делаете с ученическими вопросами?

ГЛАВА 4 СОВРЕМЕННЫЙ УРОК, РЕАЛИЗУЮЩИЙ ПРИНЦИП ЧЕЛОВЕКОСООБРАЗНОСТИ

РАЗРАБАТЫВАЕМ УРОК-ДИАЛОГ

Урок-диалог – один из способов решения проблемы монологичности существующего образования и одновременно средство эффективного обучения любым учебным предметам.

Выбор темы

Наиболее эффективно применение эвристического диалога при изучении нового материала, когда своими вопросами учащийся может раскрыть всю глубину и широту своих интересов, которые нередко выходят за рамки данной темы.

Какие предметы лучше подходят для ведения урока методом эвристического диалога?

Несмотря на межпредметную универсальность метода (его элементы могут использоваться практически во всех школьных дисциплинах), применение метода эвристического диалога имеет отличия в разных школьных предметах. Например, на уроках естественных наук (химии, физики, биологии), содержание которых подразумевает использование вывода формул, показ графиков, проведение практических и лабораторных работ, использование эвристического диалога может быть видоизменено (например, учитель дает самим ученикам возможность доказать (на бумаге) неправильность той или иной единицы измерения, найти путем рассуждений ошибку в графике и т. д.).

Любой предмет, в том числе и естественнонаучный, ставит перед учеником необходимость рассуждать, будь то в вербальной либо в знаково-символьной форме.

Диалог уместен там, где требуется объяснение нового материала, рождение новых знаний. Если предмет информативен, требует запоминания, а не размышления, то диалог может быть использован в меньшей степени. Информация для передачи отрицает диалог.

Рекомендуется использование метода эвристического диалога на уроках *изучения нового материала*. Однако некоторые из этапов диалога (опровержение, доказательство утверждения учителя) можно применять на каждом занятии, и также в начальной школе.

Всегда ли гарантирован результат при работе методом эвристического диалога?

Многое зависит от опыта учителя, его подготовленности, уверенности в своих силах, частоты использования метода на уроках. Однако результат есть всегда уже там, где ученик начинает задавать вопросы.

Метод эвристического диалога потребует меньше времени на прохождение темы? Или больше?

Образовательная ценность разных вопросов заключается в: 1) знаниевых объемах вопросов; 2) эмоциональных, личностно-значимых для ученика компонентах вопросов. Причем часто возрастание знаниевого объема вопроса неразрывно связано с возрастанием эмоционального объема вопроса.

Поэтому если ученик Иванов будет приобретать своим вопросом большее знание, более глубокое и широкое, нежели Петров, то и время на изучение ими темы тратится разное.

Постановка целей урока

Постановка целей при изучении темы является первым и важнейшим элементом эвристической деятельности учащегося.

Рассмотрим пример. На уроке биологии по одной из тем учитель ставит цель: *«Раскрыть роль разных органов чувств человека»*. Очевидно, что учитель формулирует одну общую цель для всех учащихся, которые имеют разные особенности, опыт, знания, мотивацию к изучению данной темы. Постановка подобной цели урока предполагает монолог учителя, отрицающий творческий способ познания учащимся темы занятия. Учителю здесь отведена задача передачи ученикам заранее известного ему материала.

Если мы хотим, чтобы каждый ученик получил собственный образовательный продукт и выстроил индивидуальную образовательную траекторию в диалоге с другими, у учителя должна быть несколько иная формулировка цели урока, например: *«Создать условия для понимания каждым учащимся специфики и роли различных органов чувств человека»*.

Предоставление учителем возможности для целеполагания учеников – важнейший этап при планировании им эвристического урока-диалога. А это означает, что образовательная цель учащегося получает свое концентрированное выражение в его вопросе.

На уроках-диалогах учитель может предложить детям *задать вопросы к изучаемой теме*. Это и будет задание на целеполагание и на вовлечение в вопрошание как способ получения знаний.

Постановка целей учащимся в форме вопроса более эффективна в сравнении с используемой традиционной формой целеполагания, в которой ученику предлагается выбрать из перечня целей те, которые он считает нужными. Подобный выбор внешне заданных целей представляет собой вопрос не самого ученика, а внешний вопрос ученику, что снижает эмоционально-ценностный компонент деятельности учащегося. В результате подобного *отделения знания от незнания* учащимся проводится глубокий *рефлексивный* анализ.

Приведем *примеры организации целеполагания учащихся* с помощью постановки вопросов.

На уроках-диалогах учитель может предложить детям задать вопросы к теме, цитатам, сюжету, картинке. «Запишите в тетради не менее пяти вопросов, которые у вас возникают при прочтении темы занятия. Какие бы вы дали на них ответы? Сформулируйте на основе ваших вопросов основные цели изучения темы занятия. Цели могут быть *познавательные*, например, «лучше узнать ...», *креативные*, например, «составить что-либо ...», *личностные*: «мне это пригодится в моих ...».

Другой пример. Задание на организацию целеполагания учащегося по математике на тему «Производная функции одной и нескольких переменных».

Задайте не менее 5 вопросов к цитате, характеризующей «математическое» различие восточной и западной цивилизаций: «Бесконечность должна быть вовсе исключена из математических рассуждений, так как при переходе к бесконечности количественное изменение переходит в качественное...» (Г. Галилей).

Выполнение данного задания предполагает следующие этапы.

1. Прежде чем задать вопрос, необходимо *отделить знание от незнания*. Для более успешного выполнения задания заполните таблицу, в одном столбце которой укажите известные вам данные, в другом – то, что вы *не знаете*.

Таблица 1

Подробнее	Знаю	Не знаю
1. С чем ассоциируется бесконечность?		
2. Бесконечность и культурные и научные достижения человека.		
3. Бесконечно малые и бесконечно большие величины.		
4. Симметрия в природе и обществе и ее связь с бесконечностью.		

2. После заполнения таблицы отразите с помощью *семи-восьми* вопросов свое *незнание*. В таблице 2 в качестве помощи приведены «ключи», которые помогут вам задать вопросы.

Таблица 2

Что? (ключевой вопрос 1 группы) Где? Когда?	
Как? (ключевой вопрос 2 группы) Какой?	Какие бывают виды ... ? Какую функцию выполняют ... ? Как влияет ... ? На что влияет ... ?
Почему? (ключевой вопрос 3 группы) Можно ли?	Что произойдет, если ... ? Что ты сделаешь, если ... ? Можно ли считать окончательно, что ... ?

Приведем фрагмент дистанционного курса «Индивидуальная образовательная траектория»¹. Обсуждается организация целеполагания ученика.

Учитель – участник курса. Учитель на уроке может дать детям задание, которое они еще не умеют выполнять. Дети, прочитав его, понимают, что не смогут с ним справиться. Каждый ученик высказывает свое мнение, почему данное задание для него пока невыполнимо, чего он еще не умеет, чего не знает. Дети выслушивают точку зрения каждого участника диалога и сопоставляют ее со своими мыслями. Затем каждый ребенок ставит перед собой цель, например, научиться выполнять такие задания, найти способ выполнения данного задания.

Ведущий курса:

Добрый день, Ирина Владимировна!

Вы приводите пример проблемной ситуации, которая действительно подталкивает учащегося к определенному анализу. И, в конечном итоге, «выводит» на целеполагание. Однако это пример учебной цели. Например, ученик может подумать: А зачем мне вообще выполнять это задание? Узнавать/изучать что-то новое? То есть не задан личностный компонент целеполагания. Вот если бы задание вы наполнили личностно-значимым для ученика смыслом, тогда и выполнял бы он его более увлеченно, и цели бы ставил не только учебные. Например, предложите не выучить теорему Пифагора, а расставить предметы в комнате так, чтобы они максимально помогли учиться. И пояснить. Тогда ученик выйдет на необходимость не только постановки учебной цели, например, исследовать теорему Пифагора, но и будет понимать, зачем это ему нужно в принципе.

Еще один пример. На уроке математики учитель ставит цель: «Организовать конструирование детьми способа записи письменного деления многозначных чисел». Учитель задает направление и спрашивает: «А где вам пригодится знание о правилах деления, умножения?»

Кроме вопроса, формой выращивания диалогового целеполагания может выступать задание на доказательство или опровер-

¹ Дистанционные курсы ЦДО «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos.ru/courses>.

жение утверждения учителя. В диалоге с утверждением учителя наиболее эффективно может быть выстроена и скорректирована цель учащегося. Разновидностью этой формы выступает задание ученику на доказательство поставленной им цели. Каждый ученик пишет себе в тетрадь цель урока, после чего свой ответ зачитывает и доказывает, почему выбранная им цель более продуктивна.

Таким образом, постановка целей урока как для учителя, так и для ученика эффективна в виде вопросов, имеющих личностный окрас по отношению к изучаемой теме.

Планирование образовательной ситуации

Ключевым технологическим элементом организации и проведения эвристического урока является создание *эвристической образовательной ситуации* – ситуации образовательного напряжения, возникающей спонтанно или организуемой учителем (А. В. Хуторской).

Целью образовательной ситуации является рождение учениками образовательного продукта (идей, проблем, гипотез, версий, схем, опытов, текстов) в ходе специально организованной деятельности. Получаемый в результате образовательный продукт непредсказуем, педагог проблематизирует ситуацию, задает технологию деятельности, сопровождает образовательное движение учеников, но не определяет заранее конкретное содержание образовательных результатов, которые должны быть получены.

Цикл эвристической образовательной ситуации включает в себя основные технологические элементы эвристического обучения: мотивацию деятельности, ее проблематизацию, целеполагание, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию образовательных продуктов, их сопоставление друг с другом и с культурно-историческими аналогами, рефлексию результатов.

Этапы разработки эвристической ситуации

1. Разработка сценария подготовки учеников к вопрошающей деятельности. Учитель должен объяснить ученикам, зачем им следует задавать вопросы учителю, как и в какой последовательности лучше задавать вопросы.

2. Составление *увлекательного утверждения* для его доказательства или опровержения учащимися, а также списка ключевых

слов, значение которых ученик должен узнать с помощью своих вопросов. Ключевые слова при этом должны соответствовать требованиям программы.

Например, на уроке физики, который посвящен изучению закономерностей колебаний маятника, учитель ставит *задачу*: «Объясните, почему маятник с течением времени прекращает свои колебания?» и под утверждением записывает *ключевые слова*: математический маятник, скорость, ускорение, сила сопротивления, энергия.

3. Создание вопросно-ответных ситуаций при изучении предложенной темы. Когда выбрано противоречие и есть ключевые слова, тогда учитель сам составляет то количество вопросов, которое необходимо для разрешения данного противоречия. Другими словами, планируется сам эвристический диалог, то есть дидактическая ситуация «вопрос ученика – ответ учителя» для опровержения исходного утверждения. Необходимо *составить примерный сценарий вопросов учащихся и собственных ответов на них учителя*, который *оптимально* (то есть наикратчайшим образом) привел бы к разрешению первоначально поставленной задачи.

На этом этапе задачей учителя является определить, какие из возможных вопросов учащихся относятся к интенсивным, а какие – к экстенсивным, и эти *количественные показатели* взять как эталон наивысшей оценки. По существу, при подготовке к уроку интенсивные вопросы определяются требованиями общеобразовательного стандарта, то есть тем минимумом знаний и умений, который определяется школьной программой для данной темы. Экстенсивные вопросы учащихся – это уже дополнительные вопросы учащегося, которые можно только предположить.

4. Определение критериев оценки при подведении итогов урока и выставлении отметок. Учитель выделяет те вопросы, которые относятся к разряду интенсивных (когнитивных) – направленных «вглубь» темы, экстенсивных – направленных «вширь» темы, креативных – ориентированных на «задевание» учеником межпредметных связей. Креативный вопрос – это вопрос, углубляющий заданную тему и одновременно затрагивающий смежную тему, и даже тему другого предмета. Количество и качество каждого из трех типов вопросов – критерии оценки.

В зависимости от сложности темы подобрать такое количество интенсивных и экстенсивных вопросов, которые бы характеризовали оценки учеников соответственно на «хорошо», «удовлет-

ворительно», «неудовлетворительно» согласно выбранному заранее «масштабу». Можно, услышав всего два глубоких (интенсивных и экстенсивных) вопроса учащихся, поставить такую же оценку ученику, что и за три заданных им интенсивных и один экстенсивный вопросы. Правила выставления оценок устанавливает учитель, у которого есть только свой «масштаб», определенный исходя из опыта и знания учеников. *Например, 4 когнитивных вопроса – «отлично», 2 креативных – «отлично».*

5. Планирование *непредвиденных ситуаций и затруднений учащихся в постановке вопросов*. Важно заранее оценить возможные затруднения у учащихся в постановке ими вопросов. Как правило, это происходит при переходе со второго (группа вопросов «Как?») на третий – творческий уровень (группа вопросов «Почему?»). В этом случае учителю целесообразно подготовить средства стимулирования и мотивации к постановке вопросов учащимися. Например, самому начать задавать вопросы и «подводить» ученика к какому-либо интересному факту. Либо высказать собственное предположение относительно той или иной гипотезы и предложить ученикам высказать свою точку зрения в виде вопросов.

Следует также учесть, что если учитель *не знает ответа на вопрос* учащегося (при планировании, естественно, предусмотреть всего не получится), то нет ничего необычного в том, чтобы заметить, что данный конкретный вопрос ученика выходит за рамки предмета. Однако учитель может предложить ученикам вместе подумать над вопросом или дать задание ученикам для самостоятельной работы с литературой.

6. Планирование эвристического задания для организации «горизонтальных» диалогов учащихся по изучаемой теме. Образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок педагогической реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции.

Разработка эвристических заданий

Рассмотрим *этапы составления эвристического задания* (по А. В. Хуторскому), которые применимы для уроков-диалогов.

1. Из образовательных стандартов по учебному предмету отбираются такие *образовательные объекты*, которые смогут стать содержательной основой эвристического задания. Например, это

могут быть фундаментальные понятия (точка, число, таблица, молекула, знак, время), частнопредметные понятия (модальные глаголы, тетраэдр, историческое событие, революция, силы тяжести или легкости), конкретные реальные объекты (береза, карандаш, гвоздь, словарь, полиэтиленовый пакет, зеркало), правила или закономерности (сложение дробей, законы притяжения и отталкивания, принцип единства противоположностей) и др. Образовательные объекты, выбираемые для составленного задания, отыскиваются в программах, учебниках, задачниках или других пособиях по учебному предмету.

2. Выделяются основные *виды деятельности* учащихся. Например, в английском языке такими видами деятельности являются чтение, письмо, говорение, аудирование. Каждый из таких видов деятельности включает отдельные действия-элементы, которые могут стать деятельностной основой эвристического задания. Выбираются те виды деятельности, которые имеют наибольшее отношение к выбранным объектам.

3. Фиксируется *форма возможного образовательного продукта*, который будет создан учениками при выполнении эвристического задания. Например, от учеников требуется выдвинуть гипотезу, предложить способ, найти закономерность, составить таблицу, предложить алгоритм, разработать программу, определить понятие, разработать игру, нарисовать образ. Разумеется, что ученик будет создавать свой продукт по отношению к одному из образовательных объектов, которые определены в п. 1, и с использованием одного из тех видов деятельности, которые обозначены в п. 2.

4. Определяются примерные *эвристические методы*, с помощью которых предполагается выполнение задания учеником. Иногда эти методы прописываются в задании явным образом (например: «Для решения этой задачи примените метод гиперболизации»), но можно и предполагать их в неявном виде. Иногда эвристическое задание может предполагать нахождение самим учеником наибольшего количества тех или иных методов решения задания, например: «Предложите как можно больше способов сложения однозначных чисел с переходом через десяток» или «Придумайте несколько способов определения скорости полета воробья».

5. Эвристическое задание *записывается в общем структурном виде*. В формулировке должны быть отражены или явно указа-

ны: объект задания (явление тяготения, инфляция и др.), предполагаемые виды деятельности ученика (исследование брошенного листа бумаги или роста курса доллара), ожидаемый продукт (сформулировать закономерность падения листа бумаги или курса доллара) и его форма (предложить формулу взаимозависимости введенных учеником величин или экономических факторов).

б. Текст эвристического задания *формулируется и шлифуется* с учетом его занимательности, увлекательности, зажигаемости, доступности и т. п. Способов формулирования эвристического задания может быть сколь угодно много: найди причину происхождения, разреши противоречие, «почему так, а не иначе», «исключение вместо правила», «если бы», «пусть невозможное станет возможным», какова закономерность, составь модель, исследуй реальность и т. п. «Сухую» формулировку содержательного задания можно предварительно «оживить» сказочным, фантастическим или бытовым сюжетом («На Землю прилетел инопланетянин», «Колобок встретился с Пиццей» и т. д.).

7. Определяется *название* составляемого задания. Здесь два пути: а) название определяется первоначально, и само задание потом подстраивается под него; б) сначала составляется задание, потом для него отыскивается наиболее подходящее название. В названии может быть отражен как объект, так и вид деятельности. При разработке задания продумываются *критерии оценки* его выполнения, то есть определяется, какие параметры созданного учеником продукта будут оцениваться. Например, если задание предполагает отыскание закономерности, то критериями оценки могут быть: количество выявленных учеником взаимосвязанных элементов, оригинальность обнаруженных связей между ними, форма отражения этих связей в формуле или описании ученика. Кроме того, всегда есть универсальные критерии оценки: мировоззренческая глубина, самобытность, многовариантность подходов, соответствие условию задания, оригинальность формы представления результата и т. п.

8. *Определяется структура эвристического задания.* Оно может состоять из трех частей: 1) зажигаемая мотивационная часть, имеющая характер образовательной среды, например, если задание на составление дразнилки, то приводится пример дразнилки; 2) технологическая часть, в которой ученику предлагаются основные эле-

менты и особенности его предстоящей деятельности, например, способы составления дразнилки; 3) образ ожидаемого продукта, т. е. краткое обозначение создаваемого учеником результата.

Ранее мы отмечали, что с позиций методологии эвристического обучения учащийся познает область действительности в виде фундаментального образовательного объекта и создает свой субъективный образовательный продукт. Далее происходит *сравнение* (диалог) первичного результата субъективного познания образовательного объекта с его культурно-историческим аналогом. Третий, завершающий, этап эвристической деятельности учащегося – включение его собственного образовательного результата в общий образовательный продукт.

Следовательно, данные три уровня эвристической деятельности учащегося находят свое отражение в трех этапах создания эвристического задания.

Первый этап деятельности разработчика по составлению эвристического задания заключается в определении ключевых общеобразовательных терминов, «опорных» точек задания, значение которых необходимо знать ученику, согласно стандарту и программе по данной теме. Здесь же следует определить *лично-значимые для учащегося* компоненты темы задания.

Приведем пример составления данного знаниевого уровня эвристического задания по географии для средней школы. Учитель определяет перечень объектов из стандарта: климат, ландшафт, река, гора, почва, флора, а также лично-значимые объекты для учащегося, которые могут использоваться в рамках задания. Например: характер человека, особенности местности, воспитание, религия.

Далее начинается *второй этап* проектной деятельности. Его суть заключается в построении динамического уровня задания. Например, как именно взаимосвязаны между собой выбранные знаниевые объекты (на первом этапе)? На что влияет ...? И т. д.

Деятельность разработчика: определить один или несколько фактов (гипотез, явлений и др.) в выбранном объеме будущего открытого задания, которые уже известны и общеприняты. Например, известен факт, что *реки влияют на климат*.

Для удобства можно составить схему-цепочку, связывающую выделенные объекты.

Климат – ландшафт – характер человека – ...

Или, что предпочтительнее, составить таблицу, в которой отобразить, что известно наверняка, а что гипотетично и может представлять значимость для открытия учащимся.

Известно	Гипотетично
Роль климата в возникновении цивилизаций.	Климат, ландшафт – характер.
Роль рек в возникновении культуры, религии и др.	Климат – религия.

В качестве следующего элемента в конструировании задания выступает сопоставление определенных ранее стандартных связей задания с *личностно-значимыми объектами учащегося*. Подобное сравнение объектов внешнего мира (гора, климат, характер и др.) с тем, что личностно-значимо для ученика (его характер, привычки, обычаи и др.), является основой для развития внутреннего диалога учащегося. Другими словами, на втором этапе необходимо наполнить предметный стандарт личностным смыслом учащегося. Например, целесообразно записать для себя такое начало вопроса: «Как географические условия твоего края (региона) повлияли на: а) экономику города; б) психологию его жителей; в) способность сейчас сидеть за компьютером и отвечать на это задание».

Теперь следует построение завершающего уровня, *творческо-рефлексивного*, который должен вывести учащегося за обычные рамки, определенные на предыдущих этапах.

Деятельность разработчика: постановка для учащегося *личностно-значимого вопроса*. Для этого вопрос должен включать в себя то, что близко учащемуся: климат его района, природные, географические особенности и др. Личностно-значимый вопрос ученика должен выводить его *за пределы* сформулированного ранее стандартного содержания задания. Этим и определяется творческая, созидательная и одновременно рефлексивная сущность задания.

Подобный вопрос разработчика должен быть направлен на *создание* учащимся его нового эмоционально-знаниевого простран-

ства, на формирование представлений о том, что ему дается в школе извне, по программе. Вполне естественно, что при этом может произойти и изменение ранее созданных представлений об объекте, теме, предмете.

Личностно-значимый вопрос для ученика должен заключать в себе в концентрированном виде последовательность из трех групп гносеологических вопросов («Что?», «Как?», «Почему?»). В этом случае деятельность учащегося в результате выполнения задания будет иметь: 1) знаниевый уровень, 2) сравнительный уровень; 3) творческо-рефлексивный уровень.

Пример репродуктивного вопроса (география): «Что бы ты посоветовал делать жителям своего края (района) в случае внезапного природного катаклизма?»

Ответ очевиден: искать (интернет, книги и др.) все необходимые традиционные меры, способы защиты.

Пример личностно-значимого вопроса для ученика: «Исходя из экономических, географических условий местности, в которой ты проживаешь, придумай не менее трех самых эффективных для местности средств спасения в случае внезапного природного катаклизма. Объясни последовательность своих действий».

В этом вопросе учащемуся предлагается рассмотреть: 1) традиционные способы спасения при разгуле природных стихий, особенности *своей* местности; 2) соотнести традиционные средства спасения с особенностями своей местности; 3) сформулировать предпочтительность предложенных способов и средств спасения¹.

Приведем анализ открытого задания, разработанного учителем русского языка на одном из семинаров по разработке открытых заданий.

«МИГРАЦИЯ СЛОВ. В последнее время многие русскоязычные слова исчезают, а им на смену заимствуется иностранная лексика. Как вы думаете, почему это происходит? Какие слова, по вашему, могут исчезнуть в ближайшие 200 лет? Обоснуйте свой ответ». Приведем примеры замечаний к предложенному заданию.

I замечание. Предложение «Как вы думаете, почему это происходит?» является репродуктивным – ответ на него имеется в литературе, интернете, источниках по культурологии и философии.

¹ Король, А. Д. Эвристический диалог как основа творческой самореализации младшего школьника / А. Д. Король // Начальная школа. – 2008. – № 3. – С. 17–23.

II замечание. В задании можно усилить личностно-значимый смысл. Например: «Проанализируй свою собственную речь в течение часа. Какие слова иностранного происхождения ты используешь?»

III замечание. Целесообразно усилить объем конечного продукта учащегося, выполняющего задание. Привести не только те слова, которые исчезнут из разговора, но и указать, какие появятся новые в практике разговора.

Приведем пример задания по педагогике «БЕГОМ НА ЛЕКЦИЮ». В вузе посещаемость занятий – не всегда 100 %. Приведите такую структуру лекции, которая вызвала бы интерес у студентов и изменила бы посещаемость.

Комментарии ведущего семинара к данному заданию: «Что такое лекция?! Это передача преподавателем информации в удобном для понимания студентом виде. Лекторы могут быть разные по опыту и способности донести информацию, однако лекция – это все же передача информации, направленной на разных по уровню подготовки и опыта студентов. Представьте, что вам поручено прочитать лекцию. Разработайте и приведите структурный план лекции, который бы позволил в наибольшей степени обеспечить: 1) мотивацию студента; 2) продуктивность его деятельности на лекции. Обоснуйте каждый из компонентов лекции».

«В итоге простая истина – количество порождает качество! Вот так и изменяется сознание, тип мышления, а может быть, и картина мира моих учеников», – говорит Т. А. Рыбкина, учитель истории МОУ СОШ № 25 г. Златоуста.

ПРОВЕДЕНИЕ УРОКА-ДИАЛОГА

Начало урока

Первый этап урока. Если ученики впервые встречаются с подобной практикой организации учебного занятия, их сначала необходимо подготовить к вопрошающей деятельности. С этой целью учитель рассказывает детям о возможностях вопроса в познании, в жизни любого человека, его преимуществах, а также о том, как «работает» метод. Здесь для учителя важно именно донести до сознания учеников вне зависимости от их возраста информацию о том, что спрашивать – значит обладать мощным оружи-

ем, которое делает человека успешным в современном мире. Учитель объясняет школьникам не только смысл задавания вопросов и преимущества данного вида деятельности, но и поясняет, что вопрос – это тоже форма ответа, объясняет критерии оценивания – количество и качество (виды) вопросов.

Подготовка учеников к проведению уроков с помощью эвристического диалога может занимать время одного урока, а может какую-то его часть в зависимости от подготовленности класса.

Учитель объясняет школьникам, как и в какой последовательности лучше задавать вопросы, используя базисную триаду вопросов («Что?», «Как?», «Почему?»). При этом учитель предупреждает аудиторию, что если вопрос ученика будет задан с нарушением нижеприведенной последовательности вопросов, то учитель ответит вопросом на такой вопрос ученика (встречным вопросом). Количество же встречных вопросов учителя является одним из критериев оценки умений вести эвристический диалог.

Первый урок по методу эвристического диалога может быть целиком посвящен сути метода, а последующие уроки могут начинаться с небольшой вступительной речи-объяснения – своего рода пролога к новой теме.

Начало диалога

На этом этапе урока учитель предлагает каждому учащемуся попробовать свои силы по составлению своих собственных *целей* при изучении темы занятия в виде вопросов.

В результате подобного *отделения знания от незнания* учащимся проводится глубокий *рефлексивный* анализ.

Второй этап урока – эвристический диалог по сценарию учителя.

Перед учениками ставится главная проблема, а также приводятся ключевые слова, значение которых ученик должен узнать с помощью своих вопросов. Например, на уроке физики, посвященном изучению закономерностей колебаний маятника, учитель пишет на доске: «Математический маятник с течением времени никогда не прекратит свои колебания» (это и есть само утверждение, которое *неверно*). После этого внизу под заданием пишет ключевые слова: математический маятник, скорость, ускорение, сила сопротивления воздуха, энергия маятника. Смысл всех (!) этих поня-

тий ученики обязательно должны раскрыть своим вопросом на начальном этапе вопрошания (группа вопросов «Что?»). Это фундамент познания.

С этого момента, собственно, и начинается эвристический диалог: ребята задают вопросы в соответствии с принципом триады («Что?», «Как?», «Почему?»), а учитель дает на них ответы.

Чтобы вопросы не получились однотипными, на первых порах учитель может и должен прийти на помощь ученику, показывая многообразие существующих форм вопросов с помощью «слов-вводок». Например, «Что следует понимать под ...?», «Как мы охарактеризуем понятие ...?», «Где мы можем столкнуться с...?».

Ключевые слова ребятам предлагается рассматривать, в том числе, с точки зрения отношения к «реальным объектам» (иногда с этой целью педагог составляет специальное задание). При этом у детей могут возникнуть следующие вопросы: «Встречаются ли примеры математического маятника в жизни (природе, социуме)? А если нет, то можем ли мы встретить в жизни похожие или аналогичные вещи?» Таким образом, метод эвристического диалога помогает углубиться в суть изучаемого явления и увидеть за абстрагированными моделями реальность, не входя в противоречие с учебной программой.

В последующем, когда ученики привыкнут к подобному методу знакомства с новым материалом, этот этап можно будет видоизменить и упростить. Например, каждый ученик пишет на листке свои вопросы, а потом либо зачитывает их вслух, либо размещает на веб-форуме (очно-дистантная форма проведения урока).

На данном этапе ученик познает исследуемую область реальности, то есть реальные образовательные объекты. Этот этап соотносится с вопросами «Что?».

Областью действительности на данном уроке выступает явление колебаний, периодичность процессов – то, что имеет место в реальности (природе, обществе). А частным случаем этого явления, его «отражателем» выступает маятник. Несмотря на то, что *математический маятник – это термин, который относится к области основ наук, а не реальных объектов*. Таким образом, это расширяет возможности применения метода эвристического диалога на уроках, не вводит его использование в противоречие с программами.

Один из распространенных вопросов учителя: *Как происходят у учащихся переходы от вопросов «Что?» к вопросам «Как?» и «Почему?». Ученики сами чувствуют, когда надо переходить, или учитель их направляет?*

Если это первые уроки, то учитель сам может и даже должен сказать классу о том, что, к примеру, второй этап («Как?») благополучно пройден. И что надо переходить к самому интересному, творческому этапу – «Почему?». Если класс уже имеет практику изучения новых тем подобным образом, делать это учителю не надо, ученики сами будут понимать и даже чувствовать, когда требуется переходить к следующему этапу.

Как преодолеть затруднение учеников

При переходе от второго уровня (группа вопросов «Как?») к третьему уровню (группа вопросов «Почему?») у учеников часто возникает затруднение. Очевидно, что учителям важно научиться справляться с такими трудностями, чтобы успешно использовать метод эвристического диалога. Приведем случай одного из уроков как пример «механики» рождения новых смыслов, знаний учащегося в эвристическом диалоге.

Предмет: физика. Тема: «Явления радиоактивного распада»
Исходное утверждение, составленное учителем:

«Из всех четырех видов физического взаимодействия ядерное – самое сильное! Почему же тогда распадается ядро атома?»

Учитель: «Давайте попробуем рассмотреть процесс распада ядра атома с других, совсем других позиций. Известный математик и физик Роджер Пенроуз доказывает гипотезу, что сознание человека есть результат суперпозиции излучения элементарных частиц, образованных в результате Большого Взрыва. По сути, согласно Р. Пенроузу, природа нашего сознания коренится в физике элементарных частиц, в квантовой механике.

Фактически речь идет о том, что многие фундаментальные положения микромира отражают содержание таких элементов нашего бессознательного, как мифы древних народов, сказки. Вспомним, например, распад ядра и разрушение всех желаний

алчной старухи в “Сказке о рыбаке и рыбке”. Почему она оказалась у разбитого корыта?»

Первый ученик: Потому что много хотела, точнее из-за жадности. Тогда можем ли мы ответить на вопрос о том, почему ядро атома распадается, если ядерные силы самые сильные, с позиций сказки?

Учитель: Ты хочешь сказать, что ядерные силы воплощают в себе *жадность* человека: чем больше имеешь – больше хочется? Оригинально. Действительно, чем больше протонов и нейтронов поглощает ядро, тем сильнее становятся ядерные силы, «цементирующие» ядро. Казалось бы, их ничто не остановит – ведь они самые сильные!

Второй ученик: Да, но чем больше нуклонов в ядре атома, тем большей становится и сила отталкивания между ними. Это не объясняет причину распада ядра – изначально ядерные силы только набирают «в силе» при увеличении количества нуклонов в ядре.

Первый ученик: Но при этом меняется ли объем ядра атома?

Учитель: Конечно.

Первый ученик: Значит, причина распада должна быть в количестве нуклонов, а следовательно, в расстоянии между ними?

Учитель: Совершенно верно. Ядерные силы выигрывают в силе, но проигрывают в расстоянии, на котором действуют. Поэтому ядерные силы называются короткодействующими, а кулоновские силы отталкивания – далекодействующими.

Первый ученик: Значит ли это, что однажды, когда объем ядра увеличивается настолько, что расстояние между частицами не позволяет действовать «неосмотрительным» ядерным силам, тогда начинает происходить неотвратимая «расплата» – ядро распадается от действия *более* слабых частиц?

Учитель: Совершенно верно. Какой можно сделать жизненный вывод из данного явления?

Третий ученик: Жадность имеет свои границы.

Четвертый ученик: Каждая сила имеет свои ограничения. Нет ничего абсолютного.

Пятый ученик: Если в чем-то выигрываешь, то в чем-то проигрываешь.

Первый ученик: Слово «далекодействующие» можно заменить на «дальновидные»?

Учитель: Дальновидность – признак мышления и сознания, характеризует предвидение.

Первый ученик: Но раз Вы говорите, что есть корреляция между квантовой механикой и бессознательным, то почему мы не можем говорить о том, что пророчества – предвидения – имеют отношение к физике микромира?

Третий ученик: Если существует взаимосвязь между физикой микромира, бессознательным человека, то можно ли утверждать, что законы природы имеют много общего с законами человеческого общества? Например, появление новых объектов во Вселенной после Большого Взрыва имеет аналогию с историей человеческого общества?

Учитель: Мысль очень интересная, но на данном этапе развития науки не доказанная математически. Хотя, конечно же, это не исключает возможности ее истинности.

Шестой ученик: А если бы протонов вообще не было, а вместо них были бы нейтральные частицы – то тогда у ядерных сил вообще не было бы «конкурентов»? Что было бы тогда с плотностью ядра – ведь с увеличением числа нуклонов ядерные силы бы только возрастали, не встречая отталкивания, а радиус ядра бы уменьшался?

Учитель: Плотность ядра была бы бесконечно большой. Например, так называемые нейтронные звезды во Вселенной так и состоят только из нейтронов – их масса огромна! Например, наперсток вещества нейтронов имеет массу порядка 10^{10} тонн! Поэтому такие объекты с гигантской массой из-за гравитации способны поглотить все, что находится рядом с ними.

Далее следует разговор про то, что при распаде ядра происходит излучение атомом электрона. И вот тут интересное продолжение, характеризующее третий уровень (творческо-рефлексивный).

Вопрос ученика: Можно ли считать, что положительно и отрицательно заряженные элементарные частицы, их взаимодействие отражают борьбу злого и доброго начал?

Ученик: В одной из книг по психологии я читал, что все персонажи сказки для ребенка делятся на два типа: хороший и плохой. Причем если персонаж хороший (добрый, отзывчивый, смелый), то обязательно и красивый. Если плохой (злой, коварный, жестокий), то обязательно некрасивый, уродливый. С позиций такого явления, как аннигиляция, можно ли считать, что красивого и некрасивого в мире поровну? И во что превращается взаимодействие добра и зла?

Учитель: Астрофизикам известна так называемая барионная асимметрия, которая основана на том, что вероятность распада одних бозонов больше, чем других. Это означает, что в целом *протонов распадается больше*, чем антипротонов, или электронов. То есть на один протон приходится один миллиард фотонов, вызванных аннигиляцией частиц. Напомним, что в борьбе Добра и Зла в религиозных текстах побеждает *Добро*.

В приведенном примере учитель задает иной ракурс взгляда на ядерные процессы, используя прием аналогии с генезисом человека (психология, антропология) и общества (культурология, социология, история). Это *расширение контекста рассмотрения предметной темы за пределы предметного уровня*. Результат – более глубокое понимание ядерных процессов.

Один из основных принципов эвристического обучения – принцип *метапредметных* основ содержания образования. Другими словами, чем более глубоким и широким будет стимулирующий вопрос учителя (в нашем конкретном примере – это проведение аналогии с областью гуманитарного знания), тем глубже будет изучаться: 1) и сама тема по физике, 2) и область гуманитарного знания. Это прямой путь к проведению интегрированных уроков.

Для более глубокого понимания метода приведем некоторые часто задаваемые вопросы учителей и ответы на них.

Вопрос: Как побудить ученика задавать вопросы? Какие приемы помогают формировать потребность учащегося задавать вопросы?

Ответ: Создание ситуации образовательной напряженности, проблемной ситуации, постановка творческого вопроса, демонстрация двух противоположных точек зрения в задании, игровой компонент занятия. Вопрос обладает эмоционально-ценностной функцией, рождается из удивления и благодаря удивлению. Поэтому и использование учителем эмоционально-ценностного, личностно-значимого для учащегося задания является побудительным шагом для начала вопрошания школьником.

Мотивация метода эвристического диалога является *приоритетом внутреннего побуждения над внешним стимулом*.

Вопрос: Как уйти от использования учащимся шаблонных вопросов?

Ответ: Постановка учеником шаблонных вопросов – результат репродуктивности самой образовательной системы, ее моноло-

гичности – ученику дается информация, которую требуется усвоить, а затем воспроизвести, т. е. дать ответ на четко поставленный вопрос.

Постановка учеником нешаблонных вопросов зависит от степени его творческой самореализации. Другими словами, не монолог, а диалог приводит к развитию компетентности учащегося задавать вопросы и вести диалог. Об этом свидетельствуют и результаты проведенных исследований на тему диалогизации образования¹.

Вопрос: Если учащийся задает вопросы по шаблону, то какими приемами возможно сформировать у него потребность в «вопрошающей» деятельности?

Ответ: Задавание вопросов по шаблону осуществляется в методе на первом этапе (модельная группа вопросов «Что?»). Ученик узнает смысл основных понятий. Фактически, это самый шаблонный, монологичный из трех уровней триады вопросов – ступеней познания объекта. Своего рода адаптационный, сглаживающий репродуктивный и продуктивный, творческий уровни диалога. Поэтому в этом нет ничего страшного, если ученик будет учиться методологии познания и неизбежно начинать с шаблона. Другое дело, что третий этап – творческо-рефлексивный, то есть на этом уровне (группа вопросов «Почему?») ученик задает нестандартные вопросы. И использование метода на занятиях приводит к тому, что число шаблонных вопросов будет неизбежно снижаться.

Вопрос: Может ли учитель отвечать не на все вопросы учеников?

Ответ: Учитель должен регулировать процесс вопрошания. Если вопросов много, надо остановиться только на тех, которые ведут к решению первоначально заявленной проблемы.

Рассмотренный нами эвристический диалог учащегося с учителем на основе базисной триады вопросов характеризуется непрерывностью (синхронностью) взаимодействия участников диалога. Последующие виды вопрошания учеников – этап доказательства (опровержения) учеником утверждения, составленного учителем, составления ими фрагмента беседы, либо одновременного доказательства и опровержения одного и того же утверждения – характеризуются асинхронностью взаимодействия (реплики не ведутся в режиме реального времени). Такой этап метода, как доказательство, опровержение, может быть асинхронным, то есть, например, выступать в качестве домашнего задания.

¹ Король, А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект [Электронный ресурс] / А. Д. Король. – М. : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2009. – Режим доступа: <http://eidoss.ru/shop/ebooks/220118/>

Знакомство с культурно-историческим аналогом

Третий этап урока. После того как ученики задали все интересующие их вопросы и получили ответы, наступает время знакомства с культурно-историческим аналогом. На этой стадии учитель дает задание прочесть соответствующий раздел учебника либо же сам рассказывает, что об изучаемых на этом уроке вещах уже известно человеку (и благодаря чему: каким опытам, исследованиям, открытиям).

Сопоставление всегда предусматривает деятельность, а потому в качестве следующего, деятельностного, компонента эвристического диалога наиболее эффективными являются доказательства и опровержения утверждений (учителя, учебника), что наиболее полно отвечает постановке корреляционного вопроса «Как?».

На этом этапе ученики составляют «цепочку» эвристических вопросов, которая должна привести к доказательству (или опровержению) заранее подготовленного утверждения учителя. В нашем случае предлагается доказать утверждение: «В изолированной системе полная механическая энергия маятника не изменится».

В качестве подсказки (она нужна на первых порах использования метода эвристического диалога) учитель может привести простейший пример подобной последовательности вопросов. Скажем: «Правильно ли утверждать, что ...?». «Если ответ положительный, то можно ли считать ...?». «Следовательно, будет ли вызывать сомнение тот факт, что при отсутствии воздуха и, значит, сопротивления его молекул ... не изменится?».

Можно разделить класс на две группы и предложить два разных варианта выполнения этой работы. В этом случае первая группа будет работать над доказательством утверждения, а вторая – над опровержением.

На этой стадии продолжается работа по развитию культуры вопрошания: умения логически мыслить, видеть оптимальный путь для выражения и отстаивания своей точки зрения, умения задавать вопросы, ответы на которые у собеседника будут однозначными («да» или «нет»). Этот этап важен также для достижения основных целей эвристического диалога: *формирования учебно-познавательных компетенций ученика (умение ставить цели, анализировать результаты своей деятельности) и коммуникативных компетенций.*

Доказательства и опровержения позволяют не просто эффективно сравнить первичный ученический образовательный продукт по изучению реального фундаментального образовательного объекта с его культурно-историческим аналогом. В результате подобного, сообразного диалогу культур, сравнения реализуется принцип продуктивной деятельности учащегося, поскольку сравнение имеет эмоциональную платформу для творческой деятельности. При этом сформированные в диалоге знания получают личностную интерпретацию сообразно культурным и религиозным особенностям учащегося.

Вопрос: Но как можно сравнивать некое утверждение или представление с целью доказать что-либо? Доказательства ведь еще не получены, и, следовательно, мы не имеем еще о них ясного представления.

Ответ: В чем механизм доказательства с помощью эвристических вопросов? Ученик намечает для себя мысленно цель – что именно он собирается доказать/опровергнуть, планирует, как он это будет делать. При этом каждый вопрос в цепочке доказательств сверяется им мысленно с конечной целью: приводит ли этот вопрос к доказательству или нет. Так и человек, например, в незнакомом городе сверяет каждый пункт, отмеченный на карте, с конечной целью путешествия.

Приведем пример из урока по физике.

Практическое задание!

Докажите утверждение, что законы макромира отличаются от законов микромира.

Приведем последовательность вопросов для доказательства данного утверждения.

1. Движение \bar{e} вокруг ядра напоминает движение планеты вокруг Солнца?

2. \bar{e} , как и планета, движется с ускорением?

3. Тогда, согласно законам электромагнитной индукции, \bar{e} должен излучать электромагнитную энергию и, значит, вскоре упасть на ядро?

4. Если этого не происходит в действительности, то законы классической электродинамики неприменимы к микромиру?!

Обобщение продукта

Четвертый этап урока (в случае объемной темы данное задание можно сделать домашним). Завершающая стадия урока посвящена третьему виду ученического вопрошания: *каждый ученик составляет фрагмент диалога, один участник которого стремится доказать, а другой – опровергнуть какое-либо утверждение (его может составить и учитель, и ученик), используя, в том числе, вопросительные предложения.*

Например, на уроке истории ученику предлагается придумать фрагмент диалога между двумя оппонентами: первый считает, что история – это цепь случайных событий, второй – результат закономерности и необходимости.

Данный этап метода необходим для того, чтобы усилить эффект сопоставления того внутреннего базиса знаний (опыта вопрошания и понимания), который он приобрел в эвристическом диалоге на первых этапах урока, с теми сведениями, которые он получил как наработанное культурой теоретическое знание. При этом мышление ученика совершает движение как бы в двух противоположных направлениях доказательства и опровержения. Продвигаясь по «обратному» пути (например, опровергая утверждение после того, как в первой части диалога оно уже было доказано), в каждом новом вопросе, адресованном воображаемому оппоненту, ученик производит гораздо большее осмысление своих действий (рефлексию), нежели бы он «шел» только в одну сторону. Вдобавок к этому, столкновение двух разнонаправленных логик мышления сопровождается порождением эмоций, которые в свою очередь «сообщают» дополнительную энергию творческой потенции ребенка.

В более широком смысле одна из главных целей этого этапа – развитие учебно-познавательных компетентностей ученика (целесолагание, рефлексия – когда мы доказываем и опровергаем что-либо, мы уже сравниваем мнение человека, который нам ответил, с нашим). Реализация принципа единства доказательства и опровержения в образовательной практике развивает также коммуникативные компетентности учащегося: рассматривать несколько точек зрения, в том числе и противоположных, умение слышать и слушать других людей, избавление от стереотипов и предубеждений в познании.

Вопрос: Ученики составляют свою цепочку вопросов, а затем записывают их и сдают в письменном виде? Или некоторые варианты озвучиваются непосредственно на уроке?

Ответ: Можно по-разному, в зависимости от подготовленности учеников, длительности использования метода и пр. Наилучший способ для подготовленных учеников – задавать вопросы на специально заведенном для урока веб-форуме. Например, учитель говорит, что ученики, выбравшие первый вариант задания, составляют утверждения по теме после самого эвристического диалога; ученики, выбравшие второй вариант (каждый ученик выбирает по желанию!), либо доказывают понравившееся им утверждение, либо опровергают его на форуме. Коммуникативность – это необходимое условие для индивидуализации обучения, а именно создания обратной связи – демонстрации образовательных продуктов учеников, их сравнения (в нашем случае – доказательства, опровержения). И к тому же не требует какой-либо особой подготовки учеников и учителя: у многих школ имеется свой сайт, форум.

Оценка результатов

В конце урока учитель подытоживает работу учащихся и выстраивает логическую цепочку вопросов и ответов.

Итог урока: Всего учениками было задано 22 вопроса. Интенсивных – 9, креативных – 14, с нарушением последовательности – 4.

Оценки за постановку вопросов получили 8 учащихся. Из них на «отлично» – 2, «хорошо» – 3, «удовлетворительно» – 3.

При доказательстве или опровержении утверждения: 7 человек справились на «отлично» (ни одного лишнего вопроса), 12 – «хорошо», 8 учеников получили оценку «удовлетворительно». Два человека – «неудовлетворительно».

Вопрос: Почему важно обращать внимание на эмоционально-ценностный подтекст вопросов ученика? Ведь выставлять оценки за эмоционально-ценностное отношение как-то не очень корректно.

Ответ: Если метод используется не только в общеобразовательных школах, но и в школах для детей с различного рода особенностями в развитии, то подобные вопросы с различным эмоциональным компонентом являются для учителя информацией о процессе социализации ученика, его реабилитации. И не только в подобных школах. Например, на уроках гуманитарного профиля, где одной из важнейших целей выступает не столько система знаний, сколько воспитательный эффект, такие вопросы могут оценивать-

ся. Например: «Правда ли, что за скупыми цифрами о количестве погибших нельзя увидеть подлинной трагедии геноцида времен Великой Отечественной войны?», «Почему с течением времени восприятие страшной трагедии уменьшается?». Это эмоциональные вопросы по разным показателям, и для историка важно это учитывать.

Рефлексия урока

Анализируя проведение урока с помощью эвристического диалога (второй этап метода), учитель сделал следующие *выводы*.

1. Отмечается хаотичность, нарушение последовательности в задавании вопросов учениками. Попытки учителя исправить лавинообразный процесс нарастания так называемых «неправильных» вопросов (то есть вопросов, лишенных последовательности и, значит, не способных раскрыть противоречие, заданное учителем) не принесли значительного положительного результата. На втором уроке удалось легко устранить этот негативный пункт, *записывая на доске* вопросы учеников, которые были изначально заданы в нужной последовательности.

2. В течение получаса, пока длился процесс разрешения проблемы посредством задавания учениками вопросов учителю, ими были заданы крайне *интересные* вопросы, которые *значительно расширили тему урока, связав ее с другими дисциплинами*. Более того, интересные вопросы, которые смогли быть заданы учениками только при такой форме проведения урока (монолог учителя превратился в полилог всех участников урока!), помогли учителю увидеть, что именно интересует ученика в границах данной темы, помогли увидеть возможности того или иного ученика, его творческие способности.

3. Отмечается значительный *интерес* ученика к теме занятия по сравнению с обычным объяснением материала. Почти все ученики пытались участвовать в разговоре, находить нужные вопросы и осмысливать ответы учителя.

4. Данная форма проведения урока позволила ученикам сформировать правильное представление о том, как надо задавать вопросы, в какой последовательности, что, по сути, способствует развитию мышления учащегося.

5. Из всего сказанного можно заключить, что процесс обучения будет гораздо эффективнее, если последовательность задава-

ния вопросов и ответов на них будет отображаться на экране персонального компьютера. И в любой момент могут быть доступны как ученику, так и учителю.

ПРИМЕР УРОКА-ДИАЛОГА

Урок-диалог

«Основные закономерности географической оболочки» (география, 10 класс)

Авторы урока:

Якубель Геннадий Иванович, кандидат педагогических наук, учитель географии;

Хуторской Андрей Викторович, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО;

Король Андрей Дмитриевич, доктор педагогических наук.

Цели урока:

1. Развитие коммуникативных, учебно-познавательных компетентностей учащихся по отношению к географическим закономерностям.

2. Организация условий для создания учащимися образовательного продукта по теме урока.

Ход урока:

Учитель географии:

- Давайте ответим на вопрос с помощью ваших вопросов, которые вы мне будете задавать в определенной последовательности.

Целостность географической оболочки предполагает наличие прямых и обратных связей между различными сферами. Например, чем выше температура воды, тем больше испаряемость и тем выше концентрация солей в воде. Эта прямая зависимость между свойствами атмосферы и гидросферы. Существует ли обратная зависимость между соленостью и климатическими показателями?

Ключевые слова:

Теплоемкость, теплопроводность, соленость, годовой сток реки, свободные ионы.

Ученики (вопросы принадлежат разным ученикам):

- Как влияет соленость на климат?

Учитель (далее все ответы на вопросы дает учитель):

- Вопрос *некорректный* и относится к вопросам *третьего уровня*. Вначале нужно познакомиться с ключевыми понятиями.

Ученики:

- Какие свойства воды, связанные с температурой воздуха, одновременно могут меняться при изменении солености?

- Теплоемкость.

Ученики:

- Что такое теплоемкость?

- Это то количество теплоты, которое надо передать какому-нибудь телу. Чтобы повысить его температуру на 1 градус по шкале Цельсия.

Ученики:

- А что мы понимаем под теплопроводностью?

- Это способность тела проводить тепло с помощью свободных заряженных частиц, например электронов.

Ученики:

- Что такое соленость?

- Под соленостью в географии понимают содержание солей в граммах на один литр воды (промилле).

Ученики:

- Что такое годовой сток реки?

- Это количество воды в метрах кубических, проходящее за год через какое-либо сечение реки.

Ученики:

- Если соленость воды в океане уменьшается, то как меняется при этом теплоемкость воды? теплопроводность?

- При уменьшении солености воды уменьшается теплопроводность и, соответственно, повышается теплоемкость.

Ученики:

- В каких случаях может уменьшаться соленость воды в океане?

- Соленость воды в океане уменьшается, если на данном участке в океан впадают крупные реки и их сток увеличивается. Это происходит за счет разбавления океанической воды пресной речной водой (концентрация солей уменьшается).

Ученики:

- Почему при уменьшении солёности воды уменьшается теплопроводность, а увеличивается теплоёмкость?

- Потому что при уменьшении солёности снижается количество свободных ионов, являющихся переносчиками тепла.

Ученики:

- Может ли быть, что, чем больше океан накапливает солнечного тепла, тем медленнее затем происходит отдача этого тепла в атмосферу?

- Очень хороший вопрос. Да, такая связь существует.

Ученики:

- Верно ли, что накопление солнечного тепла океаном происходит преимущественно летом, а теплоотдача – зимой?

- Да, верно.

Ученики:

- Можно ли на этом основании сделать вывод, что если увеличивается сток крупных рек, впадающих в океан, то в этом же году можно ожидать и более тёплой зимы по причине усиленной теплоотдачи океаном в зимний период?

- Да, такой вывод напрашивается сам собою.

Ученики:

- Значит, если сток уменьшается, то зима будет холоднее?

- Да, все эти закономерности вы сами можете наблюдать каждую зиму. Однако нам еще нужно установить, какая связь существует между температурой воздуха и годовым стоком рек. Задавайте вопросы.

Ученики:

- Можем ли мы утверждать, что потепление климата способствует большему выпадению осадков, а значит, приводит к увеличению стока рек?

- Совершенно верно. Нам теперь остается установить лишь механизм данной закономерности.

Ученики:

- Чем может быть вызвано увеличение количества осадков?

- Тёплый воздух поднимается вверх, затем охлаждается в верхних слоях атмосферы, и при этом происходит конденсация содержащегося в нем водяного пара. Так образуются облака, из которых выпадают осадки.

После этого учитель обобщает сказанное в виде структурной схемы:

Годовой сток рек – соленость воды в океане – теплоемкость воды – накопление океаном солнечного тепла и его отдача атмосфере – характер температур в зимний период – атмосферные осадки.

Далее учитель предлагает ученикам составить последовательность вопросов, которая бы *опровергла* следующее утверждение.

При увеличении солености морской воды повышается стабильность погодных условий на прибрежной территории.

Приведем в качестве примера последовательность вопросов одного из учащихся:

1. Означает ли стабильность погодных условий небольшую разницу в температурах летнего и зимнего сезонов?
2. Является ли эта небольшая разница температур следствием усиленной теплоотдачи океаном в зимний период?
3. Является ли усиленная теплоотдача океана в зимний период следствием увеличения теплоемкости океанской воды?
4. Увеличивается ли теплоемкость океанской воды при снижении концентрации свободных ионов солей, то есть при уменьшении солености?
5. Следовательно, верным ли будет обратное утверждение: уменьшение солености влечет за собой стабилизацию погодных условий на прибрежной территории?

ГЛАВА 5 КОММУНИКАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

МЕЖДУ «СЦИЛЛОЙ И ХАРИБДОЙ»: КАК «ОБРЕСТИ» УЧЕНИКА В ОКЕАНЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Дистанционное обучение – сегодняшняя реальность, изначально связанная с проникновением технического компонента в сферу образования. Философско-методологическая, психологическая и педагогическая проблема дистанционного образования – проблема коммуникаций. Данная проблема определяется изменением соотношения между базовыми компонентами «Я-концепции» личности: когнитивным, эмоционально-ценностным, поведенческим.

Снижение когнитивного компонента мышления человека, согласно мнению психологов, означает снижение критического барьера, своеобразного рефлексивного «фильтра», ограждающего индивидуальность человека. Оно влечет за собой усиление воздействия на человека извне, зачастую без его осознанного согласия. То есть означает использование императивных форм воздействия, то, что на языке науки психологии носит название *манипуляции*.

Снижение критичности человека при восприятии им действительности объясняется высокой степенью доступности информации для человека, все возрастающего количества коммуникаций, которые «заменяют» ему мышление. Наиболее ярко этот факт может быть продемонстрирован на примере семейства операционных систем Windows, где каждая последующая версия содержит более удобный пользовательский интерфейс – по сути, восполняет пользователю часть его мыслительной сферы. Коммуникации в купе с информацией образуют для человека упрощенную схему мышления – технологии с минимальным количеством степеней свободы выбора в рамках этих конструктов.

При этом снижение когнитивности мышления человека происходит и из-за «огруппления» мышления и обезличивания – глобального «эффекта толпы», взаимосвязи между пользователями ресурсов сети Интернет.

Западноевропейская культура всегда отличалась рефлексивностью, способностью к осознанию собственных границ. Вместе

с тем, одна из самых опасных тенденций сегодняшнего социума – изменение границ личности, «стирание» пределов между индивидуальностью человека, его принадлежностью к определенной культуре и поликультурной телекоммуникационной средой. Это приводит к расширению «пределов» личности человека, означает трансформацию пространства и времени для человека как базовых ценностей культуры¹.

Насколько реалистичен союз таких двух противоположных по своей сути понятий: обезличенных информационных технологий и человека? Человек на протяжении многих исторических эпох воспринимал пространство и время как ценности (П. М. Бицилли, П. П. Гайденоко, А. Я. Гуревич, К. Леви-Стросс, А. Ф. Лосев и др.). Не случайно Л. Н. Гумилев отмечал, что кризисное состояние цивилизации современного типа заключается в игнорировании времени как такового.

«Если предыдущие технологические усовершенствования, такие как радио, телевидение, книгопечатание, транспорт и пр., были более или менее линейными расширениями анатомических или физиологических возможностей человека (М. Маклюэн), то интернет предполагает расширение или даже появление принципиально новых высших форм психической деятельности»².

Асимметричное расширение внешних пределов создает эрозию истинности событий. «Можно подняться на Эверест после долгих тренировок, с большим риском для жизни, а можно заказать вертолет, который доставит вас на вершину, где вы сделаете фотографии и разместите их на фейсбуке. И никто не сможет уличить вас в подделке»³.

Об иллюзорности любого документального доказательства свидетельствовал французский философ Р. Барт, указавший на принципиальную мифологичность «неоспоримости» фотографии.

В этой связи следует вспомнить отмеченное Бодрийяром исчезновение реальности и подмену ее тотальной симуляцией⁴. Нет

¹ Король, А. Д. Стереотип как образовательная проблема / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2013. – № 10. – С. 156–162.

² Тхостов, А. Ш. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации / А. Ш. Тхостов, К. Г. Сурнов // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 16–24.

³ Там же.

⁴ Baudrillard, J. Simulacres et Simulation / J. Baudrillard. – Paris, 1981.

информации на телеэкранах и... из поля зрения исчезает целый континент, лишней раз подтверждая бодрийяровский тезис об утрате реальности в мире, сотворенном масс-медиа. «Вся наша реальность, в том числе и трагические события прошлого, была пропущена через средства массовой информации, а все, что осело на стенках масс-медийного фильтра, так и осталось в застенках забвения»¹.

Ускорение темпа времени «закрывает» дорогу человека к самому себе и другим людям. Повышает монологичность его поведения и общения. Расширение внешних пределов человека – торжество монолога и манипуляций, снижения рефлексивности мышления человека. В утрачивании мотивов к диалогическому общению заключается одна из главных причин утраты ценностей современного технологичного мира. «Главную проблему, связанную со стремительным ростом информационного содержания интернета, можно охарактеризовать как проблему отсутствия внятных критериев для определения иерархии ценностей»². «...Анонимность, ни к чему не обязывающая легкость установления контакта превратила агору, в которой каждый человек отвечал за свои поступки и слова (Ксанф – выпей море!), в вавилонское столпотворение безответственных участников. За личинами невозможно различить лиц»³.

«Теряется» сам человек, и в этом корни распространенной точки зрения о том, что дистантные формы обучения отчуждены (в буквальном смысле – дистанцированы) от человека, а социальные аспекты, как ценности, убеждения, для дистантного образования труднодостижимы.

Сама по себе информация не представляет собой ценности. Источником ценности, компенсирующей виртуализацию действительности, выступает диалогическое общение. Рост объемов информации и коммуникаций наряду с расширением пределов личности человека ведет к уменьшению мотивации к общению и са-

¹ Бодрийяр, Ж. Прозрачность зла / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. Л. Любарской, Е. Марковской. – М. : Добросвет, 2000. – 258 с.

² Емелин, В. А. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2013. – № 1. – С. 74–81.

³ Выготский, Л. С. Сознание как проблема психологии поведения / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1 : Вопросы теории и истории психологии. – С. 78–98.

мопознанию. В утрате мотивов к диалогическому общению заключается одна из главных причин утраты ценностей современного технологичного мира.

Эмоционально-ценностное дистанцирование человека от другого человека, разобщение людей, наблюдаемое с ростом информатизации общества, предъявляют особые «требования» к проектированию и реализации общения в дистантном обучении.

Общение на расстоянии изменяет соотношение между тремя функциями общения (во многом созвучными с рассмотренными выше компонентами концепции личности): информационной, регулятивной и перцептивной (функции познания, формирования межличностных отношений и аффективной функции)¹. Как отмечалось выше, мысль всегда рождает слово, коммуникация – сообщение. Сообщение не направлено на продолжение общения, на совместное узнавание истины, что имеет место в диалоге, на более глубокое узнавание другого человека и себя самого посредством другого. Сообщение задает траекторию обмена информацией, превращая коммуникацию в полилог – множество однонаправленных (монологичных) потоков, не связанных друг с другом сюжетной канвой. «Ничейность» и обезличенность полилогичных сообщений – «распад» общения, утрата мотивации к общению и самопознанию².

Сегодняшнее общение все больше теряет индивидуальность и характер, эмоцию и стиль, уподобляясь набору шаблонных фраз и слов-символов. При этом утрачивается линейность в изложении и развертывании канвы общения, которое становится все более «кусковым» и информативным, «гипертекстовым». В особенности это можно наблюдать на примере «бестелесных» дистантных форм общения (с помощью телекоммуникаций), занимающих все больший процент общения от его количества в жизни человека. Так, общение в форумах, чатах и иных средствах телекоммуникаций представляет собой односложные и зачастую короткие предложения, отдельные разрозненные полилогичные реплики-суждения, которые зачастую сводятся к повторению уже известных смыслов и мнений участников общения. Налицо не только смысловая, но и

¹ Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М., 1980. – 415 с.

² Король, А. Д. Информатизация образования и общение в школе / А. Д. Король // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 61–65.

временная разобщенность высказываний его участников – из контекста всегда можно выбрать нужное предложение (вопрос) и отнести к нему свое высказывание без вовлеченности в процесс обмена смыслами с собеседником. Диалога как протяженной во времени и пространстве сюжетной линии, по сути, в средствах телекоммуникаций нет.

Временная разобщенность смыслов субъектов дистантного общения, асинхронность его форм придают особый ценностный статус времени как важнейшему критерию, определяющему границу монолога и диалога.

Монологичный характер форм общения человека в современном информационном обществе объясняет основной *используемый режим дистантного обучения – обмена информацией между педагогом и учеником (группой учеников) с помощью электронных сетей или иных средств телекоммуникаций. Учащемуся приписывается роль получателя некоторого информационного содержания и системы заданий по его усвоению*¹.

Данная передача отражает передаточный характер самого образования, его содержания, форм и методов. Вертикальные каналы передачи информации «учитель – ученик» превалируют сегодня над горизонтальным учебным общением «ученик – ученик», составляющим сущность процесса социализации человека. При этом ученик отвечает так, как того требует вопрос учителя с целью проверки усвоенной информации. По сути, сам вопрос учителя не допускает инаковости в ответе ученика. Общение в школе, как и в обществе, сегодня становится все более репродуктивным, однородным, обретающим законы технологичности, сродни функционированию информации в технических системах.

Техническое оснащение учебных заведений парком компьютерной техники и подключением к сети Интернет повышает уровень оснащенности образовательных учреждений. Однако возникает вопрос: какова эффективность использования высокотехнологического компонента для развития личности учащегося? В нетворческой образовательной системе информационный компонент не имеет существенных качественных рычагов для развития лич-

¹ Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

ности школьника, поскольку определяющим, «ведомым» является сам передаточный характер образовательной системы. Количественное возрастание степени информатизации (увеличение парка персональных компьютеров в учебных заведениях, возрастание скорости передачи данных в локальную, глобальную сеть и др.) при знаниево-ориентированном характере содержания образования только усиливает его негативные черты, репродуктивность и низкий элемент творчества. Например, использование информационных технологий в контроле знаний, умений и навыков сводится к проверке информации, а неограниченный рост заимствований из сети Интернет свидетельствует о развитии шаблонности мышления школьника.

В этом случае реализуется *репродуктивно-информационная функция информатизации образования*. Данная функция облегчает и ускоряет передачу информации к учащемуся, усиливает репродуктивность процесса образования; вызывает перегрузку деятельности учащихся и снижение мотивации к обучению, усиливает репродуктивность ответов учащихся и затрудняет контроль образовательных результатов.

Причем использование информационных технологий для ретрансляции информации только усиливает монологичность сегодняшнего образования, определяет перегрузку и репродуктивность процесса обучения.

У критиков дистантного общения существует аргумент: заочная форма взаимодействия, общение не способствует творчеству, продуктивности. Наоборот, гораздо легче списать, подменить свои результаты чужими. Кроме того, отсутствие живого контакта между учителем и учеником устраняет порядка 80 % невербального канала общения, что существенно обедняет учебный процесс, лишает его воспитательного аспекта.

Монолог и репродуктивность в образовании, диктующие predeterminedness и одинаковость ответов учащихся, выступают отрицанием социализации в образовании, отрицают проблему Другого. Сравнение учащимися своих собственных образовательных продуктов в условиях передачи внешнезаданного содержания образования невозможно – нет самих уникальных продуктов ученика, а значит, нет оснований и для их сравнения, то есть общения.

Монологичность школьного общения, сконцентрированная в predeterminedness одинаковости результатов образовательной деятель-

ности учащегося, создает предпосылки для утрачивания важнейшей операции мышления и самой основы диалога – *сравнения*. Не случайно, что средневековая диалектика обретает себя в преподавании путем диспута. «Диспутации составляли существенную сторону жизни средневековых университетов вообще. Умение вести диспут, который временами продолжался даже не один день, было одной из составных частей экзамена, проводившегося при возведении в ученую степень; сущность, по тогдашнему выражению, “детерминирования” состояла в том, чтобы уметь разрешить поставленный вопрос или тезис проведением над ним целого ряда логических операций типа разграничения и определения понятий, и все это носило публичный характер»¹.

Возможность сравнения разных продуктов имеет для учащегося гораздо *большой когнитивный эффект*, чем получение «правильной» информации с одинаковым шаблонным ответом ученика. Поэтому общение между двумя и более «одинаковыми» сознаниями (ценности, идеалы) носит *манипулятивный* эгоцентричный характер. В подобном общении нет равноправия, нет диалога.

Подобное общение неизбежно влечет за собой снижение когнитивности и творческой мысли учащегося, не способствует формированию компетенций ученика к преодолению социально-психологических эффектов стереотипизации, различного рода предубеждений и воздействий со стороны других людей. Общение в однородной среде, подразумевающей обучение всех одинаково, с заранее требуемым ответом ученика на вопрос учителя, не имеет потенциала для развития личности учащегося. Отсутствие мотивации к общению приводит к его вырождению.

Проблема мотивации общения в психологических науках описана достаточно полно (С. Л. Рубинштейн, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. В. Веденов, Д. Т. Кемпбелл, Н. Д. Творогова, Ш. Н. Чхартишвили и др.)². «Необходимым условием ее возникновения и удовлетворения является другой человек (или группа людей), который является центральным пунктом ее ситуации»³.

¹ Суворов, Н. С. Средневековые университеты : репр. копия / Н. С. Суворов. – М. : Типолитограф. т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1898. – 254 с.

² Шкуратова, И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкуратова. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1994. – 156 с.

³ Чхартишвили, Ш. Н. Природа и виды социогенной потребности / Ш. Н. Чхартишвили // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 115–119.

Вместе с тем, ранее мы обращали внимание, что вопрос мотивации учащегося к общению в школе практически не исследован по причине репродуктивности характера образовательной системы. Очевидно, что при монологичном характере образования проблема «другого человека» не может быть реализована на практике: т. к. напомним, «вертикальная» канва общения в школе (учитель – ученик) не создает условий для боковых «горизонтальных» (ученик – ученик) коммуникаций. Именно поэтому актуально утверждение о связи мотива со школьным общением и личностным началом в образовании: общение диалогично настолько, насколько образование личностно.

Очевидно, что инаковость образовательных продуктов учащихся составляет решение проблемы «другого человека» в образовании, определяет мотивацию к общению.

Разрешение проблемы утрачивания ценностных основ в дистантном образовании коренится в изменении соотношения «свое – чужое» в обучении. В этом случае не обмен информацией является главной доминантой дистантного обучения, а продуктивная и коммуникативная деятельность учащихся, выстраиваемая с помощью современных средств телекоммуникаций.

Подобно тому, как человек может менять свою траекторию поведения под воздействием мнения других людей, так и раскрытие личностных особенностей учащегося, индивидуализация его обучения невозможны без обратной связи, основа которой – «горизонтальные» учебные диалоги.

Человекосообразный смысл телекоммуникаций в учебном процессе заключается в возможности самореализации учащегося, которая невозможна без сравнения «своего» с «чужим».

Изменение вектора образовательной системы – с монологичного на диалогичный – позволяет реализовать *творческо-коммуникативную функцию* информатизации образования. Творческо-коммуникативная функция информатизации образования облегчает доступ к информации, реализует свободу выбора учащегося, обеспечивает демонстрацию образовательных результатов субъектов учебного процесса, обеспечивает возможность их активного сравнения участниками учебного процесса.

Репродуктивно-информационная и творческо-коммуникативная функции информатизации образования составляют два полюса человеческой природы, своего рода Сциллу и Харибду – явля-

ясь стереотипом и творчеством, «чужим» и «своим». Между двумя полюсами человеческой природы таятся неопределенность и самоизменение учащегося, составляющие основу метапредметности¹.

В творческо-коммуникативной функции информатизации образования заключена триада мотивационного, рефлексивного, эмоционально-ценностного факторов дистантного общения. Данные факторы дистанционного диалога учащегося, в сравнении с очной формой диалога, объясняются большей *количественной и качественной* степенью *коммуникаций* во время дистанционных мероприятий, способных обеспечить обратную связь и скорректировать индивидуальность обучения практически каждого учащегося. На очном уроке традиционная доска не может в полной мере служить местом «встреч» ученических продуктов.

Рассмотрим ряд дидактических аспектов проектирования содержания дистантных мероприятий. Сегодня в практике дистантного образования актуальны следующие вопросы: «Каков оптимальный состав дистантного класса?», «Одинаковый ли возраст учащихся должен быть при проведении дистантных уроков?», «Какова продолжительность подобных уроков?».

Во время проведения дистанционных уроков, основанных на продуктивной коммуникативной (на форуме) деятельности их участников, каждый участник уроков на базе получаемых им заданий, технологических предписаний и учебных модулей создает собственную образовательную продукцию, размещает ее на форуме, затем соотносит ее с работами других учащихся на уроке. Главным результатом участника являются, прежде всего, его разработки, коммуникации, а также освоенные при этом способы деятельности. Опыт показывает, что продуктивная ориентация занятий позволяет обеспечивать наиболее эффективное освоение изучаемой проблематики и вооружает участников способами последующей деятельности.

В средствах телекоммуникаций каждый участник выступает в роли: а) организатора обсуждений; б) участника обсуждений.

Образовательный продукт каждого участника групповых дистанционных коммуникаций² содержит в себе *когнитивный, аф-*

¹ Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Республика, 1994. – 528 с.

² Образовательным коммуникативным продуктом учащегося являются его вопросы, ответы, суждения, доказательства, опровержения.

фективный, рефлексивный (поведенческий) продукты. Получаемый в результате коммуникаций коллективный образовательный продукт имеет количественно и качественно большую значимость, нежели индивидуальный образовательный продукт каждого из участников дискуссии.

Важным представляется вопрос не только количества участников, способных принимать участие в дистанционных занятиях, но и вопрос их состава, прежде всего особенностей возраста. Благодаря исследованиям социального психолога Л. Хоффмана известно, что *гетерогенные* группы (разнородные по составу, опыту) обычно принимают решения более высокого качества, чем *гомогенные* группы¹. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что гетерогенные учебные классы, формируемые дистантно для проведения уроков, в случае коммуникаций способны к созданию более качественного образовательного продукта, нежели «одногодки». «Границы рождают мою самость», – так писал К. Ясперс, известный психолог и философ прошлого столетия.

Гетерогенные группы, в сравнении с однородными обладают большей степенью разнородности мнений, смыслов, а значит, содержат внутри себя большее количество и качество всевозможных границ. Границ, порождающих мотивацию к деятельности, эмоционально-ценностный компонент коллективного продукта, качественную рефлексию каждого участника.

Вышесказанное позволяет констатировать тот факт, что телекоммуникации определяют изменения во временных рамках проводимых мероприятий, а значит, затрагивают изменения в содержании образования, объемах и критериях оценивания коммуникативного продукта учащегося.

Вместе с тем, учителя испытывают сложности с планированием и реализацией коммуникаций на дистантных уроках. Так, среди основных проблемных моментов при проведении учителями дистанционных уроков на веб-форумах в рамках дистанционных конкурсов «Дистанционный учитель года» разных лет оказалась, во-первых, стереотипность восприятия структуры и содержания урока учителем. Приоритет привычного монолога, низкий

¹ Чэнь Цзижу. Скажу ли, как подобает старшему? / Чэнь Цзижу // Книга мудрых радостей. – М., 1997. – 410 с.

коммуникативный *компонент* в содержании высылаемых материалов для участников урока, а также при его проведении в форумах. Во-вторых, недооценивание психолого-педагогических особенностей учащихся при планировании и проведении дистантного урока, а именно *алгоритмичности* всех его этапов, отражения этого в учебных материалах. Речь идет о заданиях, содержании учебных модулей, корреспонденции среди участников урока. Оргдательностная технология проведения дистанционных уроков осуществляется при помощи: а) заданий, б) учебных модулей, в) выполненных работ участников, г) телекоммуникаций; д) рефлексии¹. Все субъекты дистантного урока объединены строгой *технологической «цепочкой»*, снабжены стандартом-инструкцией для функционирования информации в пределах дистантного мероприятия.

Практика проведения дистанционных уроков на форуме в рамках дистанционных конкурсов «Дистанционный учитель года», «Современный урок» показала, что у учителей – участников конкурса зачастую отсутствует и надлежащая четкость в прописывании алгоритма действий учащихся.

Изменения в содержании, формах и методах дистантного обучения определяют новые требования к компетентности учителя. Должен ли современный учитель заниматься проектированием коммуникаций на уроке? Входит ли умение учителя составить предметные компетенции, например коммуникативные, в его профессиональную компетентность? Традиционно разработкой содержания учебных программ занимается ученый-разработчик. Вместе с тем, умение учителя составить эвристическое задание не вслепую, а с прицелом на результат – организацию коммуникаций – составляет сферу его профессиональной компетентности. В этой же компетентности – и организовать траекторию своего индивидуального повышения квалификации (например, выбрать дистанционный курс для последующего прохождения), принять участие в конкурсе, организовать участие своих учеников не стихийно, а «зряче», ориентируясь на конечный результат.

Виртуализация вытесняет реальность, находящую прибежище в человеке. Коммуникации сегодня – такая же реальность и

¹ Интернет-уроки. Поурочные разработки участников Всероссийского конкурса «Дистанционный учитель года» / под ред. А. В. Хуторского, А. Д. Короля. – М. : ЦДО «Эйдос», 2010. – 152 с. – (Серия «Интернет в обучении»).

предмет самореализации человека, что и камень, дерево, гроза – предмет наблюдения для представителя древних обществ. Высказывание «У того, кто всегда утверждает, что прав, сердце зачерствело, а дух размягчился»¹ очень символично с позиций содержания обсуждаемой проблематики главы.

«Размягчение духа» или потеря мотива к Действию и общению с Другим связано с потерей Слова – культурно-исторического наследия, порождающего проблему Другого. В отсутствие диалогичности и возможности построить свою индивидуальную образовательную траекторию – потеря слов и действий, составляющих сущность человеческой природы. Однако «обрести» человека представляется возможным в коммуникациях, ориентированных на самореализацию и продуктивную деятельность ученика. Поэтому цели использования телекоммуникаций – индивидуализация образования и творческая самореализация всех субъектов дистантного образования – должны найти свое отражение в смыслах и целях образования.

ФОРМЫ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ (РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ЧЕЛОВЕКОСООБРАЗНОСТИ)

Задача усиления личностного начала ученика и активизации его деятельности требует перехода от ретрансляционных подходов в обучении к таким, которые основаны на коммуникациях, в том числе с использованием интернет-технологий.

Система *реализации* эвристического обучения на основе диалога предполагает продуктивную деятельность учащегося по созданию им совокупного образовательного продукта. Подобная продуктивная деятельность учащегося как основа его творческой самореализации неэффективна без *коммуникативной* составляющей: деятельность учащегося по созданию образовательного продукта на каждом ее этапе включает в себя возможность демонстрации образовательных продуктов учащихся, их сравнения, что придает особую значимость системе коммуникаций, основанной на «горизонтальных» (учащийся – учащийся) и «вертикальных» (учащийся – учитель) диалогах. Вопрос учащегося и его производные выступают и

¹ Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; пер. с фр. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

в качестве средства сравнения образовательных продуктов других учащихся, и в качестве самого продукта эвристической деятельности учащегося.

Коммуникативная составляющая занятия (организация учителем «горизонтальных» (учащийся – учащийся) и «вертикальных» (учащийся – учитель) коммуникаций) – важная часть процесса формирования опыта творческой деятельности учащегося. Коммуникативный компонент позволяет, во-первых, научить учащегося общаться с другими и самим собой, что обеспечивает формирование опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к действительности, способствует созданию «локомотива» его индивидуальной деятельности. Во-вторых, коммуникации, дидактической единицей которых является вопрос ученика, обеспечивают возможность демонстрации и активного сравнения образовательных продуктов учеников.

В этой связи следует отметить, что формирование эвристических качеств личности субъектов учебного процесса наиболее эффективно в *информационно-коммуникативной среде*, с использованием дистанционных форм и методов обучения продуктивной, творческой ориентации¹. *Диалогическая* сущность эвристического обучения определяет востребованность *очно-дистантных* и *дистанционных* форм и методов его реализации, в которых осуществляется синтез педагогических эвристических и информационных технологий.

Формами реализации системы эвристического обучения являются: дистанционные эвристические олимпиады, дистанционные курсы (для учащихся, педагогов, родителей), дистанционные курсы, проводимые только в форумах («Форум-курсы»), очно-дистантные мероприятия (например, интернет-уроки), дистанционные ученические конференции, основанные на защитах творческих работ учащихся в форумах, дистанционные проекты, конкурсы творческой коммуникативной ориентации.

Использование интернет-ресурсов и его основных служб в учебном процессе должно служить определенной цели, той, которая невозможна в очном формате подобных мероприятий, а имен-

¹ Король, А. Д. Образование в судьбе современной России : [выступление на «круглом столе»] / А. Д. Король // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 22–24.

но: организации коммуникаций между субъектами образовательной среды (студент, педагог) с целью демонстрации и сравнения их образовательных продуктов.

Синтез педагогических и информационных технологий приводит к трансформации *образовательной среды*. В частности, к появлению важной составной его части: *информационно-коммуникативного пространства*. Субъектами информационно-коммуникативного пространства являются ученики, учителя, классные руководители, методические объединения, родители, дистанционные педагоги, образовательные учреждения. Формирование атмосферы *всеединства* всех участников пространства, их творческой самореализации, коммуникативных качеств ученика и учителя – вот одна из главных целей подобного пространства.

Педагогическая новизна и значимость информационно-коммуникативного образовательного пространства на эвристической платформе заключается в том, что оно объединяет самые разные школы, гимназии, вузы, их учителей, администраторов, учащихся в едином учебном процессе, позволяет на деле осуществить интеграцию систем очного и дистанционного обучения, показывает пути преемственности очного процесса на дистанционном поприще. И наоборот.

Ввиду взаимосвязи продуктивной и коммуникативной составляющих эвристической деятельности учащегося нами разработана *дистанционная система* реализации эвристического обучения, основанная на телекоммуникационных формах конструирования учащимися новых знаний. При этом важное значение для самореализации учащихся в дистанционной форме приобретают эмоционально-ценностный, мотивационный и рефлексивный факторы. Первый из них объясняется эмоционально-ценностной функцией вопроса как дидактической единицы эвристического диалога учащегося; атмосферой всеединства учащихся в информационно-коммуникативном пространстве; эффектом раскрепощенности учащегося в режиме дистанционного общения, недоступностью или опосредованностью авторитарной логики учителя. Рефлексивный фактор эвристического дистанционного диалога учащегося в сравнении с очной формой диалога объясняется нами большей *количественной и качественной* степенью *коммуникаций* во время дистанционных мероприятий, способных обеспечить обратную связь

и скорректировать индивидуальность обучения практически каждого учащегося¹.

«Смею заметить, что результаты превзошли все мои ожидания! Участие в конкурсе изменило не только количественную характеристику знаний, но и качественную их сторону. Само отношение к своей профессии, к видению себя в ней перевернулось буквально с головы на ноги, встало на них крепко и, надеюсь, надолго» (Полищук С. Г., учитель информатики, призер конкурса «Дистанционный учитель года»).

Роли участников очно-дистантных, дистантных коммуникаций.

Каждый участник выступает в роли: а) организатора обсуждений; б) участника обсуждений.

Организатор коммуникаций формулирует и размещает на форуме собственные:

- цели,
- проблемные вопросы,
- утверждения,
- выполненные задания по теме занятия.

Участник коммуникаций высказывает свои собственные суждения в отношении поднятых вопросов: формулирует «за» и «против» в них. Выступает рецензентом высказываний: а) собственных; б) других участников форума, ведущего курса. Доказывает согласие или несогласие собственной позиции с позицией другого участника, находит слабые, уязвимые места в рассуждениях других участников.

Коммуникативная деятельность участника курса в рамках двух ролей является его главным образовательным продуктом и оценивается ведущим.

Виды коммуникаций на занятиях:

- постановка вопросов,
- доказательство, опровержение, приведение «за» и «против» (компьютерная программа),
- доказательство и опровержение.

¹ Король, А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос» ; Иваново : Изд. центр «Юнона», 2009. – 260 с.

Критерии оценивания.

Образовательным продуктом участника курса являются: 1) сформулированные цели; 2) вопросы; 3) формулировки; 4) рефлексивные замечания там же в форуме после знакомства с теоретическим материалом; 5) другие коммуникации типа доказательства, опровержения.

Формы коммуникаций

ЭВРИСТИЧЕСКАЯ ОЛИМПИАДА. Например, олимпиадное задание «Двигатель прогресса» (задание дистанционной эвристической олимпиады по философии).

Философия – это всегда размышление, диалог с самим собой и с другими. Знаменитые греческие философские учения и школы (Сократа, Платона, Аристотеля, стоиков и эпикурейцев, др.) основывались на познании путем диспута. А в средневековье диспут стал главным элементом преподавания в университетах!

Как вы считаете, что является двигателем прогресса, развития цивилизации? Выскажите на форуме свое мнение в виде утверждения с доказательством и постарайтесь его защитить. Кроме того, представьте не менее одного критического суждения по отношению к уже имеющимся суждениям по этой теме на форуме. Укажите также, чье мнение на форуме (отличное от вашего) вы считаете наиболее аргументированным и почему.

Технические условия выполнения задания:

1. Познакомьтесь с правилами участия в форумах (адрес указывается учителем).

2. Зарегистрируйтесь на этом форуме (если вы раньше были зарегистрированы, используйте свой прежний ник и пароль).

3. Примите участие в теме «Двигатель прогресса».

4. При откликах на чужие высказывания нажимайте кнопку *Re:* непосредственно под этим высказыванием, чтобы ваш текст оказался сразу под ним, а не в конце темы. Сначала приведите цитату, для этого выделите ее в чужом сообщении и нажмите кнопку *Цитата*.

В качестве результата выполнения задания в свою высылаемую работу для жюри включите:

а) ваше исходное утверждение на форуме с откликами на него (укажите свой ник на форуме);

б) оригинал выбранного вами сообщения (вместе с ником) и ваш отклик на него или всю дискуссию.

УЧЕНИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ.

Первая цель конференции – предоставить возможность ученику попробовать себя в роли творца-созидателя нового. Вторая цель – предоставить ему возможность донести собственную точку зрения до других участников конференции. А для этого нужно уметь заглянуть внутрь себя и, соответственно, уметь принять точку зрения другого участника. Уметь общаться не только с другими, но и с самим собой. Эти два очень важных качества необходимы каждому ученику не только в учебной деятельности, но и вне школьных стен.

Приведем пример задания для участников международной дистанционной ученической конференции.

Уважаемый участник конференции! Ваше участие в конференции подразумевает три составляющих (номинации):

- 1) разработка и предоставление на обозрение другим участникам и педагогам самой творческой работы;
- 2) рецензент собственной работы;
- 3) оппонент двум другим участникам конференции (одна работа выбирается по желанию участника, исходя из его научных предпочтений и интересов, вторая определяется дистанционным педагогом).

Во второй номинации «Рецензент своей работы» (номинация включена в аннотацию работы) участник, представляющий свою творческую работу, должен после размещения ее содержания на сайте привести наиболее значимые аргументы в защиту работы (выбора целей, содержания, форм и методов исследования) и одновременно привести слабые (проблемные) стороны работы, ее уязвимые места.

Результат оформляется в таблицу:

Структурные элементы творческой разработки	«Сильные» стороны компонента	«Слабые» стороны компонента
1. Цели разработки.		
2. Содержание работы. 2.1. Гипотеза. 2.2. Значимость работы.		
3. Содержание.		
4. Формы и методы.		
5. Другое.		

Третья номинация «Оппонент» предполагает постановку участником конференции вопросов (не менее пяти) двум другим участникам, защищающим свои творческие работы. При этом этот же учащийся должен ответить на вопросы двух других оппонентов-коллег. Вопросы и ответы размещаются на форуме.

Оценивание деятельности каждого учащегося производится в двух направлениях.

Первое направление – оценивание *качества творческой работы*.

Второе направление – сам *процесс защиты работы*, организация обсуждений на форуме, оценивание (согласно двум номинациям) работ других участников.

Ниже Оргкомитет приводит критерии оценки вашей творческой работы (каждый критерий оценивается по 10-балльной шкале):

I. Качество работы:

1. Оригинальность темы и проблемы. Актуальность работы.
2. Умение сформулировать проблему, тему, цель и задачи работы.
3. Владение методами исследования, способность объяснить необходимость применения каждого в работе.
4. Степень творчества. Самобытность. Отражение собственной позиции автора.
5. Содержательность работы. Глубина раскрытия проблемы.
6. Умение анализировать работу, выявлять ее сильные и слабые стороны.
7. Умение видеть перспективу по данной теме. Возможность и обоснованность наличия гипотез относительно продолжения развития темы.
8. Практическая польза работы.
9. Трудоемкость. Объем выполненной работы.
10. Логичная структура работы. Грамотное и корректное использование источников.

11. Оформление работы.

II. Защита работы, участие в работе форума:

1. Активность участника.
2. Оценивание работ других участников конференции (количество и качество вопросов, содержательность выступлений, ответов, умение вести дискуссию и др.).
3. Количество и качество появившихся в результате обсуждения новых идей, открытий, конструктивных предложений.
4. Соответствие первоначальных целей и рефлексивных суждений после защиты работы.

ИНТЕРНЕТ-УРОК.

Дистанционная составляющая интернет-занятия направлена на повышение *коммуникативной составляющей занятия* (с использованием сайта, форума, чата и др.), обеспечивает сравнение образовательных результатов учащихся на каждом из этапов их образовательной деятельности: в ходе целеполагания, создания ситуации образовательной напряженности, рефлексии. Организация учителем «горизонтальных» (учащийся – учащийся) и «вертикальных» (учащийся – учитель) коммуникаций преследует две цели: 1) демонстрация образовательных продуктов учащихся; 2) организация активного их сравнения, регулирование процесса обмена мнениями.

Интернет-занятия наиболее эффективны в случае, если образовательный продукт учащегося – дискуссия, вопрос, доказательство, опровержения.

Приведем пример материалов заданий, выполненных конкурсантом «Дистанционной школы года-2008»: Н. В. Лимонниковой, учителем русского языка и литературы¹.

Задание 1. Моя цель.

Здравствуйте, уважаемые ученики!

Наш интернет-урок по теме «XIX век, каким я его запомню» начинается с постановки цели.

Я как учитель поставила перед собой цель: помочь каждому ученику не просто знать историю, но создать собственное представление о том или ином ее периоде. Ведь для каждого человека каждый исторический период может иметь собственное значение, свой особенный цвет, образ, символику.

Ваша задача: поставить цель, которая будет достигнута в конце урока. Для этого:

1. Окиньте мысленным взглядом XIX столетие.
2. Выберите события, которые вы считаете для себя наиболее интересными и важными.
3. Представьте форму, в которой вы хотели бы рассказать о XIX веке всем окружающим вас людям (рисунок, стихотворение, текст, ...).
4. Поставьте цель и отправьте ее в *doc*-файле на мой e-mail.

¹ Комментарии и замечания (курсивом) к материалам дистанционного интернет-урока «XIX век, каким я его запомню» выполнены дистанционным педагогом.

Уважаемая Надежда Валентиновна!

Если Вы выбираете очно-дистантную форму проведения интернет-урока, а не только дистанционную, то такое задание-вступление вполне оправдано и может иметь место с очной аудиторией учащихся (Вы проговариваете вербально). Однако для большей аудитории Ваши слова будут доступны только в том случае, если Вы их разместите (как и все последующие задания и модули) на сайте. Это надо иметь в виду.

Задание 2. Твой образ XIX века.

Оформление интернет-газеты «Мой XIX век».

1. Прочитайте учебный модуль 1.
2. Выполните задание 2.

Теперь, когда мы вспомнили все события XIX века, попробуем создать собственный образ века. Он будет складываться из важных для нас исторических персонажей и простых людей, событий, фактов, взглядов и мнений, открытий и противоречий. С течением времени этот образ может изменяться, но сейчас мы создаем точку отсчета неуловимого времени и представления о нем.

Свое представление о XIX веке вы можете выразить в любой форме. Это может быть рисунок, коллаж, ваша оценка века, выраженная словом, стихотворением, другим художественным произведением. Все в вашей власти! Дерзайте!

В качестве поддержки предлагаю вам вопросы и задания:

1. Вспомните, историки назвали XVII век «бунташным», XVIII век – эпохой дворцовых переворотов. Предложите свое обозначение XIX века.
2. Придумайте символ XIX века и опишите его.
3. Выберите события, исторических деятелей, которые, на ваш взгляд, являются важными и характерными именно для XIX века истории. Объясните, почему вы их выбрали.

Выполненное задание 2 вышлите на мой e-mail или разместите в интернет-газете «Мой XIX век» (адрес указывается учителем), для этого войдите как администратор, используя логин, пароль.

Только нужно четко прописать время, в течение которого требуется выполнить задание.

Задание 3.

Обсуждение на форуме задания 2.

1. Познакомься с содержанием интернет-газеты «Мой XIX век», расположенной по адресу (указывается учителем).

2. Выбери работы, которые тебе понравились, взволновали, заставили задуматься.

3. Оставь свои комментарии к этим работам.

Желаю удачи!

Ваш учитель Надежда Валентиновна.

Понятное, краткое и хорошее задание. Рекомендую также определить время, тем более с учетом того, что ученики не все одинаково хорошо могут владеть навыками регистрации на форуме и работы с другими веб-технологиями.

Задание 4. Найди единомышленника или оппонента.

1. Изучи учебный модуль 2.

2. Найди среди представлений известных людей о XIX веке те, которые совпадают с твоим образом, и те, которые противостоят ему.

3. Напиши небольшое рассуждение на тему «Мои единомышленники и оппоненты».

4. Отправь выполненное задание.

Оппонент – человек, высказавший противоположное мнение.

Задание понятное, но есть сомнение в отношении времени его выполнения. Для того, чтобы написать, оставшейся части урока мало. А здесь еще и подумать надо, что писать. Его нужно либо объединить с предыдущим, либо исключить из программы урока.

Задание 5.

Итоговая рефлексия и домашнее задание.

«Наш интернет-урок заканчивается. Нам осталось подумать над тем, что у нас получилось, чего мы достигли, что приобрели».

Далее приводится алгоритм выполнения рефлексии.

Общие замечания:

1) четко несколько раз продумать сценарий и, главное, временные рамки каждого этапа;

2) возможно, в третьем задании усилить именно коммуникативную часть урока: не просто предложить ученику написать отзыв, а найти плюсы или минусы какой-либо реплики, пункта в газете или др. Это повысило бы мотивацию и стимулировало креативность;

3) пересмотреть объем модулей. Время урока ограничено.

ДИСТАНЦИОННЫЕ КУРСЫ.

Педагогические преимущества проведения курсов:

- приоритет деятельностного подхода перед информационным. Задание и ссылка на теоретический материал размещаются непосредственно на форуме;

- мотивация. Каждый участник курсов выступает в роли организатора обсуждения и его участника, реализует собственные цели посредством коммуникаций;

- развитие не только учебно-познавательных (традиционная форма проведения курсов посредством электронной почты), но и, в большей степени, коммуникативных, информационных компетенций участников курсов.

Технология реализации курсов на форуме

Первый этап образовательной деятельности участника курсов. *Постановка субъектом учебного процесса образовательных целей при изучении темы (целеполагание).*

Участник курсов формулирует свои собственные цели в форме вопросов. Размещает на форуме свой первичный продукт (мнение, вопрос и т. д.): что его ИНТЕРЕСУЕТ в рамках темы, занятия. Тем самым выступает в роли организатора коммуникаций.

Роль участника коммуникаций: ответы на вопросы коллег, постановка своих собственных вопросов.

Второй этап образовательной деятельности участника курсов. *Сравнение своего первичного образовательного продукта с культурно-историческим аналогом.*

1. Выполнение задания ведущего и размещение его на форуме. Учебный модуль выполняет роль культурно-исторического аналога (теоретический блок).

2. Каждый участник курсов создает: новое утверждение по теме занятия (1 вариант), формулирует новые вопросы (2 вариант),

доказывает или опровергает утверждения, которые ранее были сформулированы им и другими участниками в ходе выполнения первого задания (3 вариант).

3. Выполнение роли организатора коммуникаций и участника коммуникаций.

Третий этап образовательной деятельности участника курсов. Осуществление рефлексии собственной деятельности в рамках курсов и размещение ее на форуме.

1. Выполнение роли организатора коммуникаций и участника коммуникаций. Каждый участник высказывает свои собственные суждения в рамках рефлексивной деятельности, отвечает на вопросы коллег, формулирует собственные вопросы.

В заключение отметим, что потенциал индивидуализации образования, раскрытия личностных черт учащегося может быть в полной мере реализован эффективно с помощью информатизации образовательной системы. С другой стороны, и сам процесс информатизации образования получит наибольшую эффективность, когда будет являться инструментом личности в решении задач образовательного процесса, а не инструментом государства. В этом есть глубокий философский подтекст – информатизация и индивидуализация образования должны быть единым нераздельным процессом, а не «сосуществовать» поотдельности.

«ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ИНТЕРНЕТ»: КАК РАЗРАБОТАТЬ И ПРОВЕСТИ ИНТЕРНЕТ-УРОК

Интернет-урок с позиций «Научной школы человекообразного образования»¹ является *уроком оргодетельностного типа*. Это означает, что его основой выступает особым образом организованная деятельность учащихся (на форуме) по созданию ими *образовательного продукта*. Существует два вида образовательного продукта учащегося. Первый – результаты выполненного им задания, которые, например, размещаются на форуме или сайте. Второй –

¹ В основе концепции человекообразного образования (Научная школа А. В. Хуторского) лежит идея о неисчерпаемых скрытых возможностях человека и образовании как средстве реализации этих возможностей. Принцип человекообразности образования устанавливает главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать заложенный в человеке потенциал.

коммуникативный продукт. Образовательным коммуникативным продуктом учащегося являются его вопросы, ответы, доказательства, опровержения собеседника.

Каждый участник интернет-уроков на базе получаемых им заданий, технологических предписаний и учебных модулей создает собственную образовательную продукцию, размещает ее на форуме, затем соотносит ее с работами других учащихся на уроке. Главным результатом участника являются, прежде всего, его разработки, коммуникации, а также освоенные при этом способы деятельности. Опыт показывает, что продуктивная ориентация занятий позволяет обеспечивать наиболее эффективное освоение изучаемой действительности и вооружает участников способами последующей деятельности.

Организация учителем на интернет-уроке «горизонтальных» коммуникаций (учащийся – учащийся) и вертикальных коммуникаций (учащийся – учитель) предоставляет возможность регулировать процесс обмена мнениями, столкновений логик. Учащиеся приобретают большую направленность на пути построения индивидуальной образовательной траектории, что существенно повышает степень их творческой самореализации.

Выполненные на форумах задания отражают педагогические возможности коммуникаций на уроках для формирования информационных, коммуникативных компетенций учащихся – их умений задавать вопросы, отстаивать свою точку зрения, доказывать, опровергать, искать информацию, ставить цели в учебном познании.

Интернет-урок отличается от очного рядом особенностей: 1) достаточной протяженностью во времени (урок может длиться и 20 минут, и 2 дня), асинхронностью (неодновременностью) взаимодействия субъектов учебного процесса – учителя, учащихся, их локальных координаторов; 2) более высоким качеством и количеством коммуникаций на занятии.

Каковы педагогические преимущества интернет-уроков перед очными уроками?

- приоритет деятельностного подхода перед информационным;
- лучшая мотивация учащихся. Каждый участник урока выступает в роли организатора обсуждения и его участника, реализует собственные цели посредством коммуникаций;
- интенсивное развитие учебно-познавательных, коммуникативных, информационных компетенций участников интернет-уроков.

Технология проведения интернет-уроков

Разработанная Научной школой А. В. Хуторского *оргдеятельностная технология проведения интернет-уроков* осуществляется при помощи: а) специальных заданий для учащихся; б) учебных модулей по теме урока; в) выполненных работ участников; г) телекоммуникаций участников и педагогов; д) рефлексии – осознания выполненной деятельности, ее результатов, проблем, способов:

а) задания для учащихся – высылаются дистанционным учителем по электронной почте (либо размещаются на форуме) всем зарегистрированным на данном уроке учащимся по адресам, которые он получил от администрации уроков. Сроки и время выполнения каждого задания четко прописываются (либо размещаются на форуме). Задания представляют собой технологические (алгоритмические) предписания по созданию каждым участником образовательной продукции на заданную тему или проблему. Результат выполнения задания размещается учеником на форуме. Последовательное выполнение заданий приводит к успешному освоению урока. На выполнение всех заданий отводится, например, 2 дня. Предполагается, что на работу с заданиями учащимся на уроке потребуется примерно 2 часа в день;

б) учебные модули – это теоретический и иной материал, который высылается участникам вместе с заданием. Задача модуля – предоставить участникам среду для самоопределения в изучаемой теме и организации собственной разработческой деятельности. Учебный модуль не содержит готовых ответов на предлагаемые задания, но помогает расширить проблематику урока, самоопределиться в указанной проблеме. Модуль может включать таблицы, иллюстрации, фрагменты первоисточников, практические разработки, образцы и технологии, список литературы, ссылки на сайты в интернете и т. п.;

в) работы учащихся на интернет-уроке – это результаты выполнения каждым участником урока предложенных учителем заданий. Всего за двухдневный урок участникам предлагается выполнить 2–4 задания согласно программе и расписанию интернет-урока. Выполненные (на форуме) задания учащихся после проведения урока оформляются дистанционным учителем согласно техническим требованиям урока и отправляются в установленные сроки в администрацию уроков;

г) *телекоммуникации* – это дискуссии учащихся на форуме или в чате между собой, диалоги и консультации с учителем, коллективные обсуждения поставленных вопросов, защита участниками своих разработок, другие формы взаимодействия учащихся на форуме.

Результат *каждого выполненного задания* учащегося размещается учеником на специально созданном веб-форуме урока. При этом выполнивший задание ученик выступает в роли: а) организатора обсуждений; б) участника обсуждений. Коммуникации учащегося на форуме составляют его совокупный коммуникативный продукт.

Коммуникативная деятельность учащегося в рамках двух ролей является его ведущей деятельностью и оценивается учителем;

д) *рефлексия* – это осознание собственной деятельности, ее способностей, результатов, затруднений, путей их решения. На протяжении урока, в ходе выполнения заданий и других видов деятельности учащихся предлагается развернуто отвечать на вопросы типа: «Какие главные результаты мне удалось получить при выполнении данного задания? Как и благодаря чему я их достиг? Что нового мне удалось сегодня? Какие я испытывал трудности и какими способами их преодолевал?» Осознание в ходе уроков собственной деятельности является необходимым элементом занятий, не менее важным, чем выполнение собственно предметной деятельности.

Ученикам, принимающим участие в интернет-уроке, до его начала высылаются по электронной почте файл с заданиями и файлы с учебными модулями для их выполнения на форуме. По окончании урока каждый участник проводит рефлексивный анализ своей деятельности в период урока, размещает рефлексию на форуме. Данные задания являются обязательными и входят в программу урока.

В качестве дополнительных средств обеспечения занятий на уроках могут использоваться материалы, размещенные на сайте учебного заведения, локальных сайтах дистанционных учителей, а также сайты, специально создаваемые учащимися, которые принимают участие в интернет-уроках. Сайт самого урока создается при необходимости в зависимости от типа урока, специфики предмета, возраста и подготовленности аудитории.

Следует отметить, что оргдеятельностная форма проведения занятий противоположна информационно-передаточной, когда ученики лишь получают и усваивают готовую информацию, не создавая собственной продукции.

В подготовке, организации и проведении дистанционных уроков Центра дистанционного образования «Эйдос» принимают участие специалисты и структурные подразделения, наделенные следующими функциями:

а) администрация уроков организует проведение уроков; осуществляет регистрацию участников уроков на основании присланных по электронной почте заявок; высылает подтверждение участникам (их локальным координаторам) о регистрации на уроке; высылает сведения о зарегистрированных участниках дистанционному учителю, проводящему урок – дистанционному педагогу; высылает инструктивные и иные материалы как учителю, так и учащимся на уроке; осуществляет контроль за учебным процессом; участвует в решении возникающих проблем; высылает участникам соответствующие свидетельства при условии успешного окончания уроков;

б) автор(ы) урока – специалисты, выполнившие разработку программы интернет-урока, заданий для участников, учебных модулей и других материалов урока. Автором или соавтором урока может быть и дистанционный учитель, который проводит урок;

в) учитель, который проводит интернет-урок, – дистанционный педагог (дистанционный учитель), который организует и проводит занятия с зарегистрированными участниками урока согласно установленной программе и расписанию. Данное лицо осуществляет оперативное управление учебным процессом, консультирует участников, организует обсуждение, оценивает их работы, подает отчетные данные в администрацию уроков;

г) участник интернет-урока – официально зарегистрированное на уроках физическое лицо (учащийся), которому напрямую или через его локального координатора предоставляются информационные услуги, соответствующие тематике урока;

д) локальный координатор – представитель учреждения (школы, вуза, центра и т. п.), которое зарегистрировало в интернет-уроках группу учащихся или педагогов в количестве не менее 3 человек; или представитель частного лица (например, школьника), или группы частных лиц, чья регистрация возможна согласно опубликованному Положению об уроках. Локальный координатор помогает участникам своей группы (частному лицу) в организации и техническом сопровождении их занятий на уроке: готовит и высы-

ляет регистрационную заявку, знакомит участников с данной инструкцией, передает им информацию, получаемую от учителя, проводящего урок, и администрации уроков, назначает место и время для очных встреч членов своей группы, собирает и отправляет по электронной почте выполненные ими работы, получает и вручает им свидетельства. При проведении уроков для взрослых локальный координатор одновременно выступает зарегистрированным участником урока (если иное не указано в Положении об уроке или не оговорено отдельно).

Этапы проектирования содержания интернет-урока

В соответствии с основными принципами эвристического обучения¹ выделяются следующие этапы образовательной эвристической деятельности учащегося на форуме.

Первый этап. Целеполагание.

Первый этап образовательной деятельности учащегося заключается в себе постановку и размещение на форуме участником урока образовательных целей при изучении темы урока (целеполагание), соотнесение собственных целей с целями других участников урока.

Возможны следующие *группы целей* участников:

- *личностные цели* – осмысление целей образования; приобретение веры в себя, в свои потенциальные возможности; реализация конкретных индивидуальных способностей;

- *предметные цели* – формирование положительного отношения к изучаемому предмету; знание основных понятий, явлений и законов, входящих в изучаемую тему; выработка умений пользоваться простейшими приборами; решение типовых или творческих задач по теме;

- *креативные цели* – составление сборника задач; сочинение естественнонаучного трактата; конструирование технической модели; рисование картины;

- *когнитивные цели* – познание объектов окружающей реальности; изучение способов решения возникающих проблем; овла-

¹ Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

дение навыками работы с первоисточниками; постановка эксперимента; проведение опытов;

- *оргдеятельностные цели* – овладение навыками самоорганизации учебной деятельности; умение ставить перед собой цель, планировать деятельность; развитие навыков работы в группе, освоение техники ведения дискуссий.

Формулировка целей должна производиться в форме, допускающей проверку уровня их достижения. Так, формулировки типа: «получить систематизированные сведения о дробях» или «формировать у учащегося историческое мышление» целями не являются, поскольку задают лишь направление деятельности, но не ее конечный результат – продукт образовательной деятельности. Наоборот, цели типа «разработать собственные версии происхождения дробей» или «предложить перечислить исторические события в их жизни и аргументировать их историчность» задают конечный продукт деятельности участников, который может быть продиагностирован и оценен. Формулирование цели в виде конечного образовательного продукта – наиболее эффективный способ целеполагания.

Важным является вопрос о соотношении индивидуальных целей учащихся (между собой) – «ученик – ученик», а также с целями педагога «ученик – учитель».

Пример задания на постановку учениками собственных целей:
- сформулируйте *вопросы к двум цитатам*.

Второй этап. Создание учеником субъективного образовательного продукта.

Второй этап образовательной деятельности учащегося включает в себя создание учащимся своего первичного образовательного продукта. Участник урока при этом формулирует вопросы, утверждения по теме занятия, выступает в роли организатора коммуникаций.

Пример задания для *урока когнитивного типа*:

- сформулируйте основные *версии* того, что ...

Пример задания для *урока креативного типа*:

- исходя из имеющегося опыта, дайте собственное *определение* ...

- выполните *задание* ...

Пример задания для *урока оргдеятельностного типа*:

- Какой эксперимент следует провести (его содержание, структура), чтобы исследовать ...?

Третий этап. Сравнение субъективного образовательного продукта ученика с культурно-историческим аналогом. Задание ученику на составление им обобщенного образовательного продукта.

Третий этап образовательной деятельности участника интернет-урока заключается в сравнении им первичного (субъективного) образовательного продукта с культурно-историческим аналогом. Результат выполненного задания учителя формулируется в виде обобщенного образовательного продукта.

Учебный модуль (размещается на сайте либо на него дается ссылка) выполняет роль культурно-исторического аналога (теоретический блок). Каждый ученик, например, создает: 1) новое утверждение по теме занятия (1 вариант); 2) формулирует новые вопросы другим участникам урока, дистанционному учителю (2 вариант); 3) доказывает или опровергает утверждения, которые ранее были сформулированы им и другими участниками в ходе выполнения первого задания (3 вариант). На этом этапе эвристической дистанционной деятельности ученик выполняет роли организатора коммуникаций и участника коммуникаций.

Примеры типов заданий.

- Проанализируйте свой субъективный образовательный продукт. В чем его сильные и слабые стороны после знакомства с теоретическим блоком информации? Выделите, что бы вы изменили в нем. Почему?

- Переформулируйте свое исходное утверждение, составленное на самом первом этапе урока.

- Составьте разговор двух ученых.

- Приведите фрагмент диалога.

- Докажите или опровергните сформулированное вами определение (версия, гипотеза, утверждение и др.).

- Выступите рецензентом выполненного задания другого ученика – вашего одноклассника.

Четвертый этап. Рефлексия.

Четвертый этап образовательной деятельности учащегося заключается в осуществлении им рефлексии собственной деятельности (индивидуально и в групповом формате в рамках урока), ее размещение на форуме. Выполнение роли организатора коммуникаций и участника коммуникаций.

Примеры типов рефлексивных заданий

Рефлексия «Классическая»

1. Каковы были ваши цели перед занятием и насколько их удалось реализовать?
2. Перечислите трудности, с которыми вы столкнулись: а) при изучении темы (раздела); б) при ответе на открытые задания.
3. Каким образом вы преодолевали трудности? За счет чего?
4. Каков главный результат для вас лично при изучении темы?
5. Чему вы научились лучше всего?
6. Что вам удалось лучше всего при изучении темы и почему?
7. Что не получилось и почему?
8. Опишите динамику ваших чувств и настроений при изучении темы.

Рефлексия «Дневник открытий»

Заполните страничку вашего дневника открытий, который вы начнете вести с сегодняшнего дня. В нем зафиксируйте все ваши открытия, которые вы сделали во время изучения темы, выполнения заданий. В особенности, проанализируйте открытия для вашей будущей планируемой деятельности. Благодаря чему вам это удалось? Дайте в каждом случае оценку сделанному вами открытию с позиции его важности: а) для вас; б) для науки; в) для всех остальных (одноклассников, учителей и др.).

Рефлексия «Трактат»

Представьте, что у вас есть возможность написать трактат будущим школьникам. В трактате опишите ваши основные достижения и результаты, дайте наставления, «советы бывалого»..., попытайтесь определить способы и виды деятельности, благодаря которым вам удалось решить проблемы и достигнуть своих результатов. Какое из заданий застало вас врасплох? Почему? Что я понял(а), чему научился(лась)? Посоветуйте, как избежать ваших ошибок. Какие знания вы добыли во время обучения? Какие рекомендации и пожелания по добыче знаний вы дадите будущим ученикам?

Перечисленные этапы и типы заданий обозначают лишь общие моменты технологии подготовки и проведения интернет-уро-

ков¹. В каждом конкретном случае применяются соответствующие ситуации приемы, методы, формы занятий. Отбор или выбор таких средств осуществляет учитель, соотнося свое педагогическое мировоззрение с целевыми установками учебного предмета, темы, потребностями и особенностями учеников.

УРОК-ДИАЛОГ «ИНФОРМАЦИЯ И СПАМ» (ИНФОРМАТИКА, 9–11 КЛАССЫ)

Авторы урока:

Зотова Дарья Константиновна, учитель информатики МОУ СОШ № 34, г. Златоуст;

Хуторской Андрей Викторович, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО;

Король Андрей Дмитриевич, доктор педагогических наук.

Предмет: Информатика.

Тема: «Информация и спам».

Возраст учащихся: 14–17 лет.

Цели урока:

1. Обучение учащихся ставить самостоятельно свои собственные цели по отношению к теме урока.
2. Обучение постановке вопросов. Развитие у учащихся учебно-познавательных, коммуникативных и информационных компетенций.
3. Расширение понятийного аппарата учащихся в области коммуникационных технологий.
4. Развитие умений учащихся систематизировать и интегрировать знания из предметных областей и использовать их в практической деятельности.

Структура урока.

Учитель «разбивает» учеников на несколько групп для выполнения групповых заданий.

I группа ищет информацию о понятии и природе спама, о его видах и целях.

Интернет-уроки. Поурочные разработки участников Всероссийского конкурса «Дистанционный учитель года» / под ред. А. В. Хуторского, А. Д. Короля. – М. : ЦДО «Эйдос», 2010. – 152 с. – (Серия «Интернет в обучении»).

II группа проводит опрос в социальной сети по проблеме спама (как часто вы получаете спамские сообщения, от знакомых или незнакомых вам людей приходит спам, сталкивались ли вы с последствиями получения спама – вирусы, кража личной информации, сбой в работе компьютера). А также по результатам опроса составляет конкретные рекомендации по избежанию последствий спама – какое специальное программное обеспечение необходимо установить, какой сложности должен быть пароль от личного профиля и т. д.

III группа изучает нормативно-правовую базу по данной проблеме.

IV группа выясняет вопросы финансового ущерба от спама.

Каждая группа после работы выступает со своими результатами.

УРОК-ДИАЛОГ В СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ НА ТЕМУ «ДВИЖЕНИЕ» (МАТЕМАТИКА, 5–6 КЛАССЫ)

Авторы урока:

Фролова М. П., Широкова И. Л., Сигова О. Г., Храмова И. В.,
средняя общеобразовательная школа № 2, г. Алапаевск;

Хуторской Андрей Викторович, доктор педагогических наук,
член-корреспондент РАО;

Король Андрей Дмитриевич, доктор педагогических наук.

Оборудование: компьютеры с выходом в интернет.

Среда для проведения урока: социальная сеть Facebook.

Цели урока:

Развитие информационных (поиск, преобразование информации), коммуникативных (умение ставить вопросы, доказывать, составлять последовательность вопросов для доказательства утверждения), учебно-познавательных компетентностей (развивать мыслительные операции); формирование умения анализировать и решать задачи на движение (в одном направлении, в разных направлениях); постановка собственных целей и рефлексия.

Формы контроля и оценки:

Результатом урока являются:

- коммуникативный продукт учащегося (вопросы и ответы на них, фрагменты дискуссий, доказательства, опровержения);

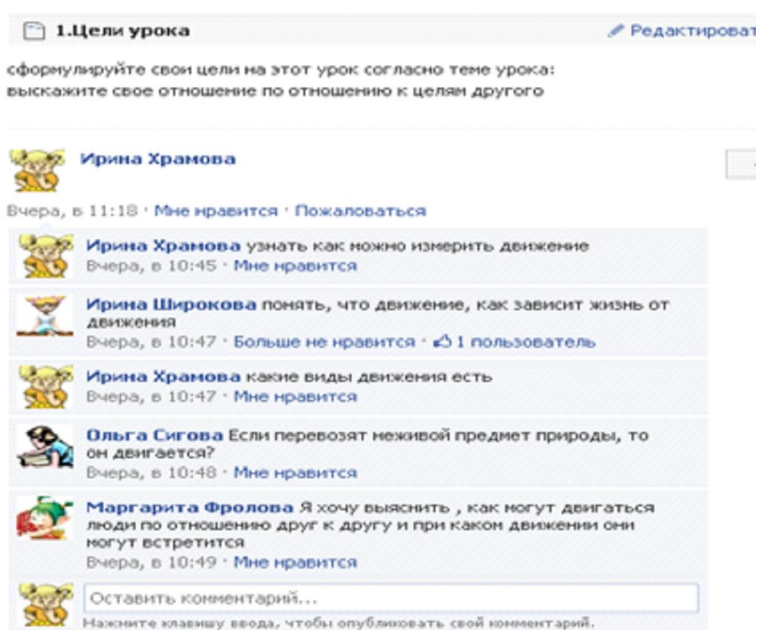
- образовательный продукт (алгоритм решения любой задачи на движение, выявленные параметры движения: направление, скорость, расстояние).

Ход урока

Здравствуйте, дети. Рада приветствовать вас на уроке в сети. Желаю, чтобы в ходе урока вам удалось составить алгоритм решения любых задач на движение, обсудить свои достижения и проблемы по данной теме, получить навыки, которые вы впоследствии сможете применить не только в учебной деятельности. Не сомневаюсь, что наш совместный опыт работы в сети будет полезен в дальнейшей жизни.

Движение – это жизнь. Кому принадлежит эта фраза, большинство из нас уже не припомнит, но в справедливости этого высказывания никто не сомневается.

Задание 1. «Самый медлительный человек, если он только не теряет из виду цели, идет быстрее, чем тот, кто блуждает бесцельно» (Лессинг). Жизнь зародилась в движении, она существует как процесс, иначе и быть не может. Все мы участники движения: идем в школу, из школы, кого-нибудь догоняем, бежим навстречу друг другу, носимся как белки в колесе, в общем – двигаемся. Но что есть движение для нас?

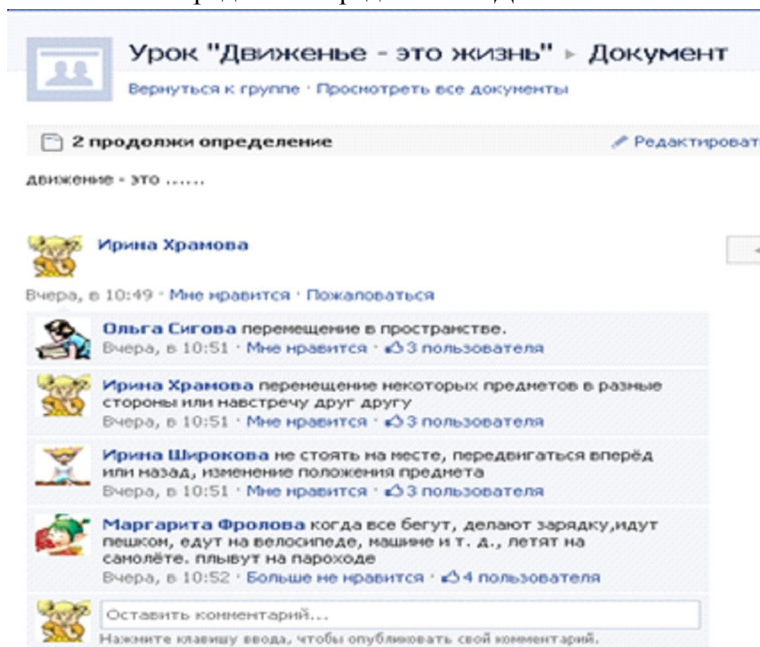


The screenshot shows a forum interface with the following elements:

- Header:** "1. Цели урока" with a "Редактировать" (Edit) link.
- Instruction:** "сформулируйте свои цели на этот урок согласно теме урока: выскажите свое отношение по отношению к целям другого"
- User Profile:** "Ирина Хранова" with a profile picture and a "Пожаловаться" (Report) button.
- Comments:**
 - Ирина Хранова:** "узнать как можно измерить движение" (Yesterday, 10:45) - 1 like.
 - Ирина Широкова:** "понять, что движение, как зависит жизнь от движения" (Yesterday, 10:47) - 1 like.
 - Ирина Хранова:** "какие виды движения есть" (Yesterday, 10:47) - 1 like.
 - Ольга Сигова:** "Если перевозят неживой предмет природы, то он двигается?" (Yesterday, 10:48) - 1 like.
 - Маргарита Фролова:** "Я хочу выяснить, как могут двигаться люди по отношению друг к другу и при каком движении они могут встретиться" (Yesterday, 10:49) - 1 like.
- Form:** "Оставить комментарий..." with a "Нажмите клавишу ввода, чтобы опубликовать свой комментарий." (Click the enter key to publish your comment.) prompt.

Сформулируйте свои цели на этот урок согласно его теме.
Учащиеся ставят свои собственные цели по теме урока, размещают их в социальной сети.

Задание 2. «Продолжи определение». Движение – это ...



Учащиеся формулируют собственное определение понятия «движение», размещают в социальной сети.

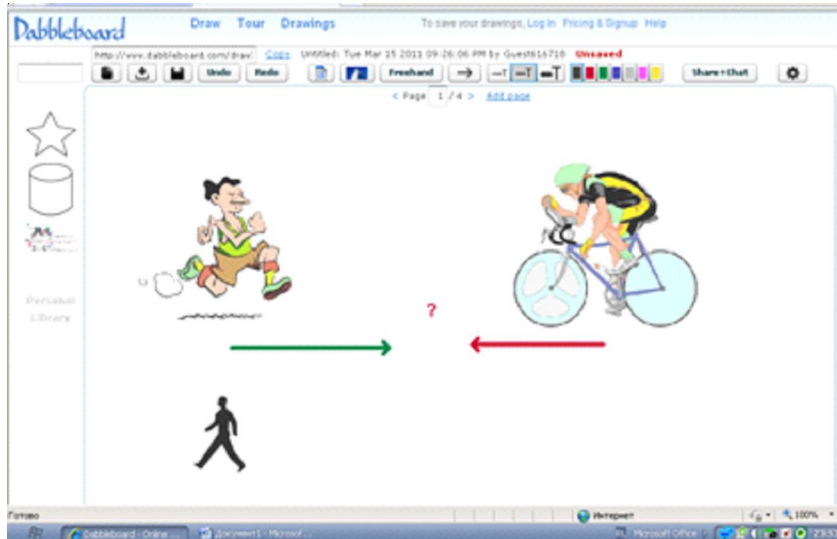
Задание 3. «Боишься – не делай, а делаешь – не бойся».

Движение и хаос – это не одно и то же. Для выполнения этого задания вспомни ситуации, в которых ты был участником движения, и нарисуй их на доске, используя вспомогательные вопросы.

Учащиеся, согласно заданию, рисуют на веб-доске (схематично) ситуации движения, исходя из собственного опыта.

Задание 4. Прочитай вопросы, смени порядок вопросов или добавь свои при необходимости, чтобы получился план, по которому можно решить любую задачу на движение.

Учащийся ранжирует вопросы и составляет план решения задачи на движение.



Задание 5. «Я получаю знание не из одного лишь моего опыта, но и из опыта других» (Людвиг Витгенштейн). Переформулируйте вопросы в утверждения, чтобы получился алгоритм решения задачи на движение.

Каждый учащийся преобразовывает вопросы в ответы для создания алгоритма решения задачи, выполняет роль участника и организатора дискуссии, в ходе обсуждения приходит к собственному общему выводу, сравнивает его с групповым выводом.

Задание 6. Проанализируй свою деятельность на уроке и ответь на вопросы.

Учащийся осуществляет рефлекссию собственной деятельности.

ГЛАВА 6

РАЗВИТИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ: ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ

Учебная деятельность учителя в индивидуально-ориентированной образовательной парадигме имеет ряд особенностей в сравнении с образовательной системой, ориентированной на передачу учащемуся знаний без учета его культурно-исторических, психологических, физических и иных особенностей. Индивидуально-ориентированная образовательная парадигма требует от учителя постоянного переопределения своих действий и позиций (в зависимости от результатов деятельности, ответов учащихся), для него становится привычной ситуация образовательной неопределенности.

Вопросам повышения квалификации учителя в условиях глобализационных процессов быстроизменяющегося мира уделено достаточно большое количество педагогических исследований (В. В. Краевский, В. А. Сластенин, В. И. Андреев, В. В. Сериков, А. М. Кушнир, А. А. Остапенко и др.)^{1, 2, 3}. Однако содержательный ракурс большинства имеющихся исследований в данной сфере недостаточно полно раскрывает особенности проектирования и реализации системы подготовки учителя, способного организовать образование учеников по их собственным, но разным траекториям.

Очевидно, что наиболее успешно разрешать эту проблему может педагог, который знает и владеет арсеналом разных смыслов, форм и технологий образования, опирается на концепцию эвристической деятельности учеников.

В условиях, когда каждый учащийся создает свой уникальный образовательный продукт, отличный от продуктов других

¹ Краевский, В. В. Основы обучения: Дидактика и методика : учеб. пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.

² Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

³ Парабучев, А. И. Учитель в эпоху общественных трансформаций – к автопортрету профессии / А. И. Парабучев // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 246–258.

учеников, выстраивая тем самым собственную индивидуальную образовательную траекторию, учитель зачастую не знает о своих дальнейших действиях. Поэтому индивидуализация обучения, предполагающая формирование эвристических качеств личности ученика, определяет необходимость подготовки *эвристического учителя*, обладающего, наряду с учащимися, креативными, когнитивными, организаторскими качествами личности.

Каковы методологические, содержательные и процессуально-технологические аспекты системы развития эвристических личностных качеств учителя? Для ответа на данный вопрос рассмотрим подробнее особенности системы эвристического обучения на основе диалога¹.

При реализации эвристического обучения деятельность учителя носит стратегический (проектирование и организация коммуникаций) и тактический характер (умение реализовывать запланированное – вести эвристический диалог «учащийся – учитель», «учащийся – учащийся»).

Проектирование и организация учителем «горизонтальных» (учащийся – учащийся) и вертикальных (учащийся – учитель) коммуникаций предоставляет педагогу возможность не только формировать эвристические качества личности ученика, но и способствует формированию его собственных эвристических качеств, прежде всего креативных и организаторских.

В этой связи повышение квалификации педагога, формирование его эвристических качеств личности наиболее эффективно в информационно-коммуникативной среде, с использованием дистанционных форм и методов обучения продуктивной, творческой ориентации. Например, учитель «непрерывно», без отрыва от очной деятельности, может выбрать и пройти отвечающие его интересам и склонностям курсы в удобное для него время, принимать регулярное участие в эвристических дистанционных олимпиадах, проектах, способствующих формированию эвристических качеств его личности.

¹ Эвристическое обучение : в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос : Изд-во Института образования человека, 2012. – Т. 2 : Исследования. – 198 с. – (Серия «Инновации в обучении»).

Приведем перечень мероприятий, составляющих дистанционную систему реализации эвристического обучения, важной составной частью которой является подготовка учителя: дистанционные эвристические олимпиады, курсы, конкурсы-проекты «Дистанционный учитель года», «Дистанционная школа года», «Дистанционная педпрактика», «Ученическое сообщество», «Дистанционный педсовет», «Летний интернет-лагерь», «Родительское собрание». При этом доминантой дистанционного эвристического обучения выступает личностная продуктивная деятельность не только учащихся, но и учителя.

Дистанционность присуща эвристическому обучению в целом. В последние годы это ярко проявилось в инновационном феномене – Всероссийских дистанционных эвристических олимпиадах, в которых с 1998 года приняло участие почти 300 тыс. школьников. Особенность форм и методов реализации эвристического обучения в том, что осуществляемое с помощью телекоммуникаций эвристическое обучение интегрирует как очные, так и дистанционные формы занятий. Вышесказанное определяет важность владения педагогом компетенциями в сфере *синтеза педагогических и информационных технологий*. Следовательно, и наивысшая эффективность в развитии эвристических качеств личности педагога возможна посредством его участия в дистанционных мероприятиях продуктивной ориентации: *курсах, олимпиадах, конкурсах-школах педагогического мастерства, педагогических семинарах и конференциях*.

Рассмотрим эвристические приемы проектирования структуры и содержания *дистанционных мероприятий* в подготовке учителя на примере дистанционных курсов. В соответствии с философско-методологической основой эвристического обучения учитель на первом этапе своей образовательной деятельности познает исследуемую область педагогического знания. Эвристический диалог учителя при познании первого этапа темы проявляет себя в постановке вопросов к объекту, в обсуждении проблемных вопросов на форуме и телеконференции. Вопрос же является и критерием оценки эвристической деятельности участника: его когнитивных, креативных, оргдеятельностных качеств личности¹.

¹ Король, А. Д. Информатизация образования и общение в школе / А. Д. Король // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 61–65.

Приведем пример начального задания курса.

1. Составьте основные вопросы к самому себе, ко мне как ведущему курса, которые бы отражали ваше незнание по данному утверждению: «*Эвристическое обучение, творчество учащегося и диалог неразрывно взаимосвязаны*».

Для более успешного выполнения задания вы можете заполнить таблицу, в одном столбце которой надо указать известные вам данные, в другом – то, что вы не знаете.

После заполнения таблицы вы должны с помощью семи вопросов отобразить свое «незнание». (В качестве помощи в задании приводятся «ключи», которые стимулируют дальнейшее возникновение вопросов, например: «Какие бывают виды ...?», «Какую функцию выполняют ...?» и др.).

2. С помощью 7 основных вопросов попробуйте сформулировать свое незнание (Что? Как? Где? Когда? Почему? Если? Какие?).

3. Вам хочется узнать о дидактической эвристике еще больше?! Попробуйте создать более СЛОЖНЫЕ ВОПРОСЫ путем комбинаций простых. Например, «Если ..., то?», «Как ..., если?».

Затем, на второй ступени содержания курсов, педагогу предлагается сравнить полученные образовательные продукты с результатами образовательной деятельности других участников курсов.

Приведем пример коммуникативного задания (выполняется на форуме) для педагогов.

Выберите интересующую вас тему форума в разделах «Дидактическая эвристика» или (и) «Практика научной школы» и напишите аналитический отклик по интересующей вас проблеме (пост). Выберите не менее двух высказываний коллег на форуме и докажите (или опровергните) их. В конце своего сообщения сформулируйте собственные вопросы участникам форума. Приведите свои ответы на вопросы, поставленные другими участниками форума. Результаты выполнения данного задания оформите следующим образом: а) непосредственно на самом форуме; б) в своей работе для ведущего – включите свои сообщения и ответы на вопросы (вместе с самим вопросом).

На третьем этапе деятельности педагога в рамках дистанционного мероприятия происходит создание им собственного обобщенного педагогического продукта вместе с рефлексивным осмыслением в виде доказательства и опровержения, нахождения «за» и «против» в собственной разработке.

Исходя из вышеизложенного очевидно, что *коммуникативная* составляющая является важнейшей в *эвристической* деятельности и ученика, и учителя. Если диалоговая структура дистанционных мероприятий в подготовке эвристического учителя – необходимое условие успешной ее реализации, то достаточным условием является качество и количество коммуникаций в содержании заданий и технологии их проведения. Использование интернет-ресурсов и его основных служб в системе повышения квалификации педагога должно служить определенной цели, той, которая невозможна в очном формате подобных мероприятий, а именно: организации коммуникаций между педагогами с целью демонстрации и сравнения их образовательных продуктов. Наивысшей эффективностью использования информационно-коммуникативных технологий в процессе подготовки учителя становится тогда, когда вопрос педагога и его компоненты (доказательства, опровержения и др.) являются образовательным продуктом и могут быть оценены.

Например, задание «Учитель года» в рамках трех одновременно проводимых мероприятий («Дистанционная школа года», «Дистанционная педпрактика», «Всероссийская ученическая конференция») предполагает деятельность каждого педагога (студента педагогического вуза) в двух номинациях: 1) рецензента собственной работы; 2) оппонента двум другим участникам конкурса (одна работа выбиралась по желанию участника исходя из его научных предпочтений и интересов, вторая определялась педагогом).

Вопросы размещаются на форуме.

Содержание данного задания позволяет организовать интересные дискуссии между самими педагогами – участниками конкурса, способствует выдвижению новых интересных гипотез, мнений, открывает новые ракурсы видения педагогических проблем и путей их разрешения.

Структура, содержание и технология проведения дистанционных мероприятий имеет оргдеятельностную и продуктивную направленность – каждое задание дистанционного мероприятия предполагает создание его участником собственного образовательного продукта. Таковым продуктом может являться разработанный план эвристического урока, предметные компетенции, дискуссия на форуме, в режиме телеконференции и др. Рассмотрим более подробно специфику основных дистанционных мероприятий, составляющих основу подготовки эвристического учителя.

Прежде всего следует отметить такой компонент повышения квалификации учителя, как Всероссийские дистанционные педагогические конференции. Общее количество участников конференции за 10 лет составило более 5 000 педагогов. Форма участия в конференции предполагает обсуждение докладов (рассылаются всем зарегистрированным участникам) на форумах конференции, посредством телеконференции. При этом педагоги знакомятся с наиболее важными педагогическими новинками в области дистанционного образования, участвуют в совместных обсуждениях согласно заявленным темам.

Во Всероссийском конкурсе «Дистанционный учитель года» педагоги-участники выполняют задания по разработке содержания эвристических заданий для дистанционных олимпиад, уроков, участвуют в обсуждениях на форумах и телеконференции на заданные оргкомитетом темы.

Ключевым же компонентом конкурса является разработка каждым его участником содержания дистанционного профиль-курса и его проведение с удаленными учащимися. Данное задание имеет ряд подзаданий – «Содержание занятий» (предусматривает разработку педагогом-участником подробного содержания занятий профиль-класса, заданий и учебных модулей), создание веб-сайта, на котором размещаются материалы курса («Учебный веб-ресурс»), «Отчет о проведении дистанционных профиль-классов».

Обязательным элементом оргдеятельностной технологии реализации эвристического обучения является рефлексивное осмысление участником полученных результатов как промежуточных, так и финального (задание «Статья»).

Продуктивная и оргдеятельностная канва полуторамесячного конкурса, творческая самореализация педагога – одна из двух составляющих привлекательности конкурса и повышенной мотивации педагогов к участию в нем. Единая платформа педагогических и информационных технологий конкурса составляет его эмоционально-ценностный компонент. Поэтому конкурс – это особая атмосфера всеединства педагогов, учеников, координаторов. Прошедшие школу дистанционного конкурса мыслят и действуют уже по-другому, осознают, что сфера их деятельности – открытое образовательное пространство, люди и ресурсы, находящиеся в разных городах и странах.

Курсы для педагогов (практикуются продолжительностью 5, 10, 14 дней в зависимости от профиля) – второй важный элемент дистанционной непрерывной системы повышения квалификации учителя. Образовательным продуктом педагога в дистанционном курсе являются разработанные его участниками материалы уроков, творческих заданий, учебные программы, другие образовательные продукты.

Значимой очно-дистантной составляющей системы подготовки эвристического педагога являются дистанционные *педагогические олимпиады*. В них принимают участие учителя-предметники, администраторы школ, гимназий, педагоги-психологи, студенты, преподаватели вузов.

Приведем пример олимпиадного задания для педагогов и студентов педагогических вузов, колледжей, техникумов:

«ЦЕЛЬ НАШЕГО УРОКА...» – как часто учитель начинает урок такими словами! Нередко сформулированная цель остается целью только учителя. Как сделать так, чтобы каждый ученик смог осознать и сформулировать свою личную цель, связанную с темой? Предложите не менее трех способов организации личностного целеполагания учащихся на уроке (на примере конкретной темы одного из школьных курсов).

С целью исследования влияния диалогового компонента системы эвристического обучения на эффективность подготовки эвристических качеств личности *педагога* проводился дистанционный эксперимент, в котором приняли участие 453 педагога и студента педагогических вузов и колледжей из 110 городов Республики Беларусь и Российской Федерации. Эксперимент включал в себя две составляющие. *Первая* из них: оценивались результаты личного участия педагогов в очных и дистанционных педагогических мероприятиях продуктивной, эвристической ориентации: 1) ежегодных Всероссийских августовских дистанционных конференциях; 2) очных конференциях и методологических семинарах; 3) дистанционных конкурсах-проектах; 4) дистанционных курсах; 5) дистанционных педагогических олимпиадах. *Вторая*: оценивались образовательные результаты школьников, педагогов – участников эксперимента в эвристических олимпиадах, курсах, проектах, конференциях.

Анализ образовательных продуктов учителей – участников дистанционных мероприятий (выполненные эвристические задания,

разработанные содержания интернет-уроков, курсов, образовательных эвристических программ, рефлексивных суждений и др.) показал, что наиболее значимым образовательным результатом учителя является прирост его *оргдеятельностных* качеств личности. Вторым по значимости образовательным приращением педагога следует отметить *креативный параметр*.

Следует отметить, что после эксперимента педагоги (74 %) начали ставить не одну, а несколько целей обучения на будущих курсах. При этом динамика изменений в целеполагании начала смещаться в направлении от предметных целей (получить педагогическую информацию, умения, навыки и пр.) и личностных (самообразование, получение сертификата и др.) к креативным и оргдеятельностным.

Данные факты свидетельствуют об эффективности подобных мероприятий очно-дистантной системы повышения квалификации педагога, а также подтверждают необходимость дальнейшего исследования и проектирования целостной системы формирования эвристических качеств личности учителя, определения удельного веса и места каждого из дистанционных мероприятий, их периодичности и границ применимости в подобной системе.

В заключение приведем пример рефлексии участника олимпиады.

Дмитриева А. С., студентка 4 курса: «Данная педагогическая олимпиада, в первую очередь, развивает творческие способности; способствует выработке умения рефлексировать, анализировать свою деятельность».

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Allen, V. Situational factors in conformity / V. Allen // *Adv. in Exp. Soc. Psychol.* – 1965. – V. 2.
2. Baudrillard, J. *Simulacres et Simulation* / J. Baudrillard. – Paris, 1981.
3. Capelle, G. *Le nouvel Espaces 1 : Methode de francais* / Guy Capelle, Noelle Gidon. – Paris : Hachette Livre, 1995. – 210 с.
4. Аверьянов, Л. Я. Почему люди задают вопросы? / Л. Я. Аверьянов. – М. : Социолог, 1993. – 152 с.
5. Агеносов, В. В. *Русская литература XX века: 11-й кл. : учеб. : в 2 ч.* / В. В. Агеносов. – М., 2007. – 510 с.
6. Андреева, Г. М. *Социальная психология* / Г. М. Андреева. – М., 1980. – 415 с.
7. Афоризмы старого Китая / сост., пер., вступ. ст. и коммент. В. В. Малявина. – М. : Астрель : АСТ, 2004. – 414 с.
8. Баева, Л. В. *Электронная культура: опыт философского анализа* / Л. В. Баева // *Вопросы философии.* – 2013. – № 5. – С. 75–84.
9. Бараненя, С. Г. *Феномен текста в образовательной практике. Школа диалога культур : [запись урока-диалога о «звездах», проведенного в 11 кл. в рамках курса «Загадки природы»]* / С. Г. Бараненя // *Образование в Сибири.* – 1995. – № 2. – С. 100–109.
10. Бахтин, М. М. *Проблемы поэтики Достоевского* / М. М. Бахтин. – М. : Сов. Россия, 1979. – 320 с.
11. Безрогов, В. Г. *Сущностные черты средневековой педагогики* / В. Г. Безрогов // *Послушник и школяр, наставник и магистр: средневековая педагогика в лицах и текстах.* – М., 1996. – 414 с.
12. Библер, В. С. *Диалог культур и школа XXI века* / В. С. Библер // *Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы* / под ред. В. С. Библера. – Кемерово : Алеф, 1993. – С. 21.
13. Бим, И. Л. *Принципы конструирования личностно-ориентированного учебника* / И. Л. Бим // *Современный учебник: проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского.* – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2004. – С. 9–11.
14. Бодрийяр, Ж. *Прозрачность зла* / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. Л. Любарской, Е. Марковской. – М. : Добросвет, 2000. – 258 с.
15. Бордовская, Н. В. *Педагогика* / Н. В. Бордовская. – СПб. : Питер, 2011. – 299 с.
16. Выготский, Л. С. *Сознание как проблема психологии поведения* / Л. С. Выготский // *Собрание сочинений : в 6 т.* – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1 : *Вопросы теории и истории психологии.* – С. 78–98.
17. Гадамер, Г.-Г. *Неспособность к разговору* / Г.-Г. Гадамер ; пер. с нем. // *Актуальность прекрасного.* – М. : Искусство, 1991. – 367 с.

18. Гегель, Г. Феноменология духа / Г. Гегель ; пер. с нем. Г. Г. Шпета ; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М. : Наука, 2000. – 495 с.
19. Гессе, Г. Сиддхартха / Г. Гессе. – СПб., 2000.
20. Гусейнов, А. О нравственности, патриотизме, культуре и бескультурье / А. Гусейнов // Вопросы философии. – 2009. – № 11. – С. 3–26.
21. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
22. Джебран, Дж. Х. Избранное / Дж. Х. Джебран. – М. : Худ. лит., 1986. – 520 с.
23. Джебран, Х. Д. Странник. Притчи и речения : сб. / Х. Д. Джебран ; сост., предисл. и примеч. В. В. Маркова ; пер. с англ. и араб. В. В. Маркова [и др.]. – М. : Сфера, 2002. – 146 с.
24. Джемс, У. Научные основы психологии / У. Джемс. – Минск : Харвест, 2003. – 528 с.
25. Джурицкий, А. Н. История педагогики : учеб. пособие / А. Н. Джурицкий. – М., 2000.
26. Драгунский, Д. Прекрасное и без того трудно. Музыка интерлюции / Д. Драгунский // Частный корреспондент [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chaskor.ru/article/prekrasnoe_i_bez_togo_trudno_28005.
27. Емелин, В. А. Вавилонская сеть: эрозия истинности и диффузия идентичности в пространстве интернета / В. А. Емелин, А. Ш. Тхостов // Вопросы философии. – 2013. – № 1. – С. 74–81.
28. Зайцев, Н. А. Письмо. Чтение. Счет : учеб. нового типа для учителей, воспитателей, родителей / Н. А. Зайцев. – СПб. : Лань, 1997. – 224 с.
29. Зимбардо, Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд ; пер. с англ. О. Гатановой. – СПб. : Речь, 2010. – 352 с.
30. Зинченко, В. П. Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности / В. П. Зинченко // Человек. – 2011. – № 4. – С. 5–20.
31. Зинченко, В. П. Истоки культурно-исторической психологии: философско-гуманитарный контекст / В. П. Зинченко, Б. И. Пружинин, Т. Г. Щедрина. – М. : Рос. полит. энцикл., 2010. – 544 с.
32. Знания в современной культуре (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2012. – № 9. – С. 3–45.
33. Интернет-уроки. Поурочные разработки участников Всероссийского конкурса «Дистанционный учитель года» / под ред. А. В. Хуторского, А. Д. Короля. – М. : ЦДО «Эйдос», 2010. – 152 с. – (Серия «Интернет в обучении»).
34. Каган, М. С. Общение как ценность и как творчество / М. С. Каган, А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 119–121.

35. Каган, М. С. О педагогическом аспекте теории диалога / М. С. Каган // Диалог в образовании : материалы конф. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с. – (Серия «Symposium» ; выпуск 22).

36. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. Н. Лосского ; сверен и отред. Ц. Г. Арзаканяном, М. И. Иткиным; примеч. Ц. Г. Арзаканяна. – М. : Эксмо, 2007. – 736 с.

37. Классическое конфуцианство : в 2 т. / пер., ст., коммент. А. Мартынова, И. Зограв. – СПб. : Изд. дом «Нева» ; М. : Олма-Пресс, 2000. – Т. 1. – 384 с.

38. Касавин, И. Т. Знание и коммуникация: к современным дискуссиям в аналитической философии / И. Т. Касавин // Вопросы философии. – 2013. – № 6. – С. 46–58.

39. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский ; под ред. А. А. Красновского. – М. : Наука, 1955. – 650 с.

40. Копнин, П. В. Природа суждения и формы выражения его в языке / П. В. Копнин // Мышление и язык. – М., 1957. – С. 318.

41. Король, А. Д. Диалог в образовании: эвристический аспект / А. Д. Король. – М. : ЦДО «Эйдос» ; Иваново : Изд. центр «Юнона», 2009. – 260 с.

42. Король, А. Д. Диалог в организации эвристического обучения физике / А. Д. Король // Физика в школе. – 2008. – № 6. – С. 43–49.

43. Король, А. Д. Диалоговые принципы проектирования учебника / А. Д. Король, И. С. Маслов // Современный учебник: проблемы проектирования учебной книги в условиях модернизации школьного образования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ИСМО РАО, 2004. – С. 51–56.

44. Король, А. Д. Диалоговый подход к организации эвристического обучения / А. Д. Король // Педагогика. – 2007. – № 9. – С. 18–25.

45. Король, А. Д. Диалоговый подход к проектированию учебного компонента образовательного стандарта / А. Д. Король // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 2. – С. 271–281.

46. Король, А. Д. Дистанция в образовании: близко или далеко? / А. Д. Король // Философия образования. – 2011. – Т. 34, № 1. – С. 40–49.

47. Король, А. Д. Дихотомия Востока и Запада как методологическая основа моделирования диалога в эвристическом обучении / А. Д. Король // Философия образования. – 2007. – № 2 (19). – С. 219–225.

48. Король, А. Д. Информатизация образования и общение в школе / А. Д. Король // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 61–65.

49. Король, А. Д. Метапредметная суть образования: способность к преобразованию окружающего мира. Системный подход к формированию целостного видения мира / А. Д. Король // Народная асвета. – 2014. – № 10. – С. 16–20.

50. Король, А. Д. Моделирование системы эвристического обучения на основе диалога : дис. ... д-ра пед. наук / А. Д. Король. – М., 2009. – 378 с.

51. Король, А. Д. Образование в судьбе современной России : [выступление на «круглом столе»] / А. Д. Король // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 22–24.
52. Король, А. Д. Общение и проблемы дистанционного образования / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2011. – № 6. – С. 173–176.
53. Король, А. Д. От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа / А. Д. Король, А. В. Хуторской // Смыслы и цели образования: инновационный аспект : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М., 2007. – С. 197–206.
54. Король, А. Д. Повышение квалификации учителя в сетевой структуре учебного взаимодействия / А. Д. Король // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 20–27.
55. Король, А. Д. Сможет ли информатизация образования предотвратить закат общения в школе? / А. Д. Король // Педагогика. – 2011. – № 6. – С. 57–64.
56. Король, А. Д. Способны ли телекоммуникации повлиять на смыслы и цели образования? / А. Д. Король // Школьные технологии. – 2011. – № 4. – С. 94–101.
57. Король, А. Д. Стереотип как образовательная проблема / А. Д. Король // Вопросы философии. – 2013. – № 10. – С. 156–162.
58. Король, А. Д. Урок-диалог: как подготовить и провести / А. Д. Король ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2012. – 54 с. – (Серия «Современный урок»)
59. Король, А. Д. Эвристика и телекоммуникации в медвузе: «свое» – «чужое» в обучении / А. Д. Король, В. А. Снежицкий // Вышэйшая школа. – 2012. – № 3. – С. 26–29.
60. Король, А. Д. Эвристический диалог как основа творческой самореализации младшего школьника / А. Д. Король // Начальная школа. – 2008. – № 3. – С. 17–23.
61. Король, А. Д. Эвристическое обучение как средство индивидуализации образования. Метод эвристического диалога в обучении / А. Д. Король // Народная асвета. – 2013. – № 10. – С. 10–13.
62. Краевский, В. В. Основы обучения: Дидактика и методика : учеб. пособие / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.
63. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3–10.
64. Курганов, С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / С. Ю. Курганов. – М. : Просвещение, 1989. – 96 с.
65. Кутузов, А. Г. В мире литературы: 5 кл. / А. Г. Кутузов. – М. : Дрофа, 2003. – 224 с.

66. Ланир, Дж. Вы не гаджет. Манифест / Дж. Ланир. – М. : Астрель, 2011. – 320 с.
67. Лекторский, В. А. Знание в современной культуре (материалы «круглого стола») / В. А. Лекторский // Вопросы философии. – 2012. – № 9. – С. 3–45.
68. Лем, С. Диалоги / С. Лем ; пер. О. А. Салнит. – М. : АСТ, 2007. – 528 с.
69. Лернер, И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – М., 1974. – 64 с.
70. Лунь Юй. Хагакурэ – сокрытое в листве / пер. В. Малявина. – М. : ЭКСМО, 2003. – С. 74.
71. Лысенко, В. Г. Познание чужого как способ самопознания: Запад, Индия, Россия (попытка ксенологии) / В. Г. Лысенко // Вопросы философии. – 2009. – № 11. – С. 61–77.
72. Майерс, Д. Социальная психология: интенсивный курс / Д. Майерс. – 4-е изд. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : Олма-Пресс, 2004. – 510 с.
73. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М. И. Махмутов. – М., 1977. – С. 15.
74. Межуев, В. М. Диалог как способ межкультурного общения в современном мире / В. М. Межуев // Вопросы философии. – 2011. – № 9. – С. 65–73.
75. Метапредметное содержание образования // Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. пособие / А. В. Хуторской. – 2-е изд., перераб. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.
76. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие / В. В. Краевский [и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – М. : Академия, 2006. – 394 с. – (Высшее профессиональное образование).
77. Мирошниченко, А. А. Оцифрованное слово, взрывное авторство и другие дары Интернета / А. А. Мирошниченко // Человек. – 2011. – № 5. – С. 130.
78. Назарова, Т. С. Средства обучения: технология создания и использования / Т. С. Назарова, Е. С. Полат. – М., 1998. – 192 с.
79. Назарчук, А. В. Социальное время и социальное пространство в концепции сетевого общества / А. В. Назарчук // Вопросы философии. – 2012. – № 9. – С. 56–66.
80. Нартов, К. Новое поколение учебников / К. Нартов // Педагогический вестник. – 1995. – № 10. – С. 7.
81. Ольшанский, Д. В. Психология масс / Д. В. Ольшанский. – СПб. : Питер, 2002. – 363 с.
82. О нравственности, патриотизме, культуре и бескультуре (актуальный разговор на вечные темы) (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 2009. – № 11. – С. 3–26.
83. Парабучев, А. И. Учитель в эпоху общественных трансформаций – к автопортрету профессии / А. И. Парабучев // Вопросы образования. – 2005. – № 4. – С. 246–258.

84. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.
85. Розин, В. М. Психика и здоровье человека / В. М. Розин. – 2-е изд. – М. : Книжный дом «Либроком», 2010. – 224 с.
86. Сакс, Дж. Границы секуляризма / Дж. Сакс // Вопросы философии. – 2013. – № 4. – С. 20–27.
87. Скворцов, Л. В. Информационная культура и цельное знание / Л. В. Скворцов. – М. : Изд-во МБА, 2011. – 440 с.
88. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
89. Сторожева, Н. А. Букварь / Н. А. Сторожева. – Минск : Народная асвета, 2008. – 167 с.
90. Суворов, Н. С. Средневековые университеты : репр. копия / Н. С. Суворов. – М. : Типолитограф. т-ва И. Н. Кушнерев и К^о, 1898. – 254 с.
91. Тард, Г. Законы подражания / Г. Тард. – СПб., 1996.
92. Торчинов, Е. А. Даосизм / Е. А. Торчинов. – СПб. : Лань, 1998. – 448 с.
93. Тхостов, А. Ш. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации / А. Ш. Тхостов, К. Г. Сурнов // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 6. – С. 16–24.
94. Фатенков, А. Н. Субъект: парадигма возвращения / А. Н. Фатенков // Человек. – 2011. – № 5. – С. 5–20.
95. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб. : Речь, 2000. – 320 с.
96. Фестингер, Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.
97. Филонов, Г. Н. Герменевтический ресурс рефлексии в современном образовании / Г. Н. Филонов // Вопросы философии. – 2012. – № 11. – С. 158–163.
98. Флоренский, П. А. Столп и утверждение истины: опыт православной теодицеи в двенадцати письмах / П. А. Флоренский. – М. : Лепта, 2002. – 812 с.
99. Фонарь Диогена. Проект синергичной антропологии в современном гуманитарном контексте. – М. : Прогресс-Традиция, 2010. – 960 с.
100. Френе, С. Избранные педагогические сочинения / С. Френе ; пер. с фр. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
101. Фрит, К. Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир / К. Фрит ; пер. с англ. П. Петрова. – М. : Астрель: CORPUS, 2010. – 335 с.
102. Фромм, Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1986. – 65 с.
103. Хайдеггер, М. Время и бытие / М. Хайдеггер. – М. : Республика, 1993. – 447 с.

104. Хаксли, О. О дивный новый мир / О. Хаксли. – М. : АСТ, 2013. – 288 с.
105. Хинтиikka, Я. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов / Я. Хинтиikka // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987. – С. 265–281.
106. Хун Цзычэн. Вкус корней [Электронный ресурс] / Хун Цзычэн. – Режим доступа: http://www.k2x2.info/filosofija/aforizmu_starogo_kitaja/r6.php. – Дата доступа: 09.09.2014.
107. Хуторской, А. В. 200 эвристических заданий для уроков [Электронный ресурс]. Версия 1.1 / А. В. Хуторской. – М. : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2011. – 2 Мб.
108. Хуторской, А. В. Деятельностное содержание образования / А. В. Хуторской // Школьные перемены. Научные подходы к обновлению общего среднего образования : сб. науч. тр. – М., 2001. – С. 48–66.
109. Хуторской, А. В. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–114.
110. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
111. Хуторской, А. В. Дистанционная подготовка эвристического учителя / А. В. Хуторской, А. Д. Король // Народное образование. – 2008. – № 9. – С. 189–196.
112. Хуторской, А. В. Доктрина образования человека в Российской Федерации (проект, версия № 2 от 19.12.2014 г.) [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2014/1219.htm>. – Дата доступа: 19.12.2014.
113. Хуторской, А. В. Информатика и ИКТ в начальной школе : метод. пособие / А. В. Хуторской, Г. А. Андрианова. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2009. – 152 с.
114. Хуторской, А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>. – Дата доступа: 02.03.2012.
115. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Владос, 2005. – 383 с.
116. Хуторской, А. В. Образование, сообразное человеку: технология выращивания ценностей и целей / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2014. – № 4. – С. 153–159.
117. Хуторской, А. В. Принцип человекообразности и его роль в обновлении образования [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской. – Персональный сайт. Хроника бытия. – Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2010/0610/index.htm>. – Дата доступа: 01.06.2010.

118. Хуторской, А. В. 50 форм учебных занятий [Электронный ресурс]. Версия 1.0 / А. В. Хуторской. – М. : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2006. – 319 Кб.
119. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
120. Хуторской, А. В. 35 методов творческого обучения [Электронный ресурс]. Версия 1.0 / А. В. Хуторской. – М. : Центр дистанционного образования «Эйдос», 2006. – 304 Кб.
121. Хуторской, А. В. Эвристический практикум по основам педагогики : учеб.-метод. пособие / А. В. Хуторской, А. Д. Король. – Гродно : ГрГМУ, 2009. – 166 с.
122. Чжу Ян. Мудрецы Китая / Чжу Ян. – СПб., 1994. – 416 с.
123. Чхартишвили, Ш. Н. Природа и виды социогенной потребности / Ш. Н. Чхартишвили // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 115–119.
124. Чэнь Цзижу. Скажу ли, как подобает старшему? / Чэнь Цзижу // Книга мудрых радостей. – М., 1997. – 410 с.
125. Шеврин, Л. Н. Математика: 5 кл. : учеб.-собесед. для общеобразоват. школ / Л. Н. Шеврин, А. Г. Гейн, И. О. Коряков. – 4-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 2001. – 368 с.
126. Шкурадова, И. П. Когнитивный стиль и общение / И. П. Шкурадова. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1994. – 156 с.
127. Эвристическое обучение : в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : ЦДО «Эйдос», 2011. – Т. 1 : Научные основы. – 320 с. – (Серия «Инновации в обучении»).
128. Эвристическое обучение : в 5 т. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2012. – Т. 2 : Исследования. – 198 с. – (Серия «Инновации в обучении»).
129. Экхарт, М. Духовные проповеди и рассуждения / М. Экхарт ; пер. со средне-верхне-нем.; вступ. ст. и оформ. М. В. Сабашниковой; послесл. А. Доброхотова. – М. : Политиздат, 1991. – XLVII, 192 с.
130. Эпистемологический стиль в русской интеллектуальной культуре XIX–XX веков: От личности к традиции : коллект. моногр. / под ред. Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедриной. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2013. – 447 с. – (Humanitas).
131. Юдин, Б. Г. О человеке, его природе и его будущем / Б. Г. Юдин // Вопросы философии. – 2004. – № 2. – С. 16–28.
132. Ясперс, К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс. – М. : Республика, 1994. – 528 с.

Научное издание

КОРОЛЬ Андрей Дмитриевич

ПЕДАГОГИКА ДИАЛОГА:
ОТ МЕТОДОЛОГИИ К МЕТОДАМ ОБУЧЕНИЯ

Монография

Техническое редактирование: *М. В. Вахмянина, М. И. Верстак,*

М. И. Гецевич, Е. С. Франко

Компьютерная вёрстка: *И. П. Зимницкая*

Дизайн обложки: *О. В. Канчуга*

Подписано в печать 27.08.2015. Формат 60×84¹/₁₆.

Бумага офсетная. Ризография. Гарнитура Таймс.

Усл. печ. л. 11,39. Уч.-изд. л. 11,5. Тираж 200 экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение:

Учреждение образования «Гродненский государственный
университет имени Янки Купалы».

Свидетельство о государственной регистрации издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/261 от 02.04.2014.

Ул. Ожешко, д. 22, 230023, Гродно.

ISBN 978-985-515-892-0



9 789855 158920 >