

УДК 001.895:371.64/69

**Джалалов С.С.,
Рудакова И.А.**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
МОДЕЛЬ
ИНТЕГРИРОВАННОГО
УЧЕБНИКА
НА ЦЕННОСТНО-
СМЫСЛОВОЙ ОСНОВЕ**

Ключевые слова: смысловая дидактика, интегрированный учебник, фундаментальное (ценностно-смысловое) ядро знания, способы присвоения смыслового содержания.

Обращенность современного образования к мотивационно-смысловым аспектам процесса обучения актуализирует потребность в исследовании основных дидактических категорий, среди которых особое место уделяется средствам обучения.

В контексте развития нового психолого-педагогического направления – смысловой дидактики – уже пересмотрены такие категории, как цели, принципы, содержание, методы обучения (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова, В.Т. Фоменко), коммуникативные аспекты процесса обучения (Л.Ц. Кагермазова). В контексте «запуска» процессов смыслообразования в учебном процессе активно ведутся исследования построения процесса обучения на образно-эмоциональной основе (Н.Г. Тищенко), с использованием ситуаций ценностно-смыслового выбора и преодоления ценностно-смысловых барьеров (А.В. Бакулин, Н.Н. Мироненкова, Л.С. Тер-Матисосова); разработана теория и технология метапроектного обучения (К.Ю. Колесина) и др.

Вместе с тем все еще остается проблемной зоной теоретическое обоснование учебной книги как дидактического средства, инициирующего смыслообразование в учебном процессе. Существует также запрос на исследование и со стороны педагогической практики. По данным проведенного нами констатирующего эксперимента, подавляющее большинство обучающихся (78%) изучает содержание учебной книги по требованиям педагога; 32% опрошенных полагают, что необходимо разработать учебник для педагогов; около 64% респондентов при ответе на вопрос «Какой учебник удовлетворил бы лично вас?» ограничиваются лишь общими фразами: «нескучный», «интересный лично для меня», «хорошо иллюстрированный», «в котором информация изложена крат-

ко, но понятно для меня», «чтобы волновал своими проблемами и был связан с жизненными ситуациями, в которых мне предстоит делать выбор».

Из сказанного следует, что актуальность исследования обусловлена запросами со стороны дидактической науки и педагогической практики.

Объект исследования – дидактические средства обучения. Предметом исследования выступает педагогическая модель интегрированного учебника на ценностно-смысловой основе. Цель исследования – выделить и описать основные компоненты педагогической модели интегрированного учебника на ценностно-смысловой основе.

Задачи исследования:

1. Охарактеризовать содержательный компонент модели учебника как дидактического средства инициации смыслообразования в учебном процессе.

2. Описать технологическую составляющую учебной книги в контексте «запуска» процессов смыслообразования в учебном процессе.

В качестве основного метода исследования использован теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме.

Большое внимание уделяет Я.М. Ерусалимский вопросам современного учебника в рамках модернизации образования. И хотя ученый в большей степени ведет речь о требованиях к учебнику математики, тем не менее они раскрывают сущностную характеристику любого современного учебника.

Автор статьи задается вопросом: «Каким же требованиям должен удовлетворять учебник по математике, чтобы его можно было отнести к категории “современный”?» [4, с. 43]. И четко формулирует требования к современному учебнику:

1. Соответствие действующим Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

2. Современный стиль изложения.

3. Интерактивность.

4. Гипертекстовость.

5. Современный дизайн.

6. Компьютеризированность и алгоритмичность.

7. Модульность.

8. Технологичность.

9. Открытость – замкнутость.

Мы придерживаемся данных требований, выдвинутых Я.М. Ерусалимским к современному учебнику.

При разработке учебника нового поколения мы исходим из двух важных позиций. Первая позиция связана с представлениями о сущности интегративного знания. По мнению Л.В. Пивоваровой, интегративное знание не принадлежит определенной научной области, но несет в себе определенную смысловую нагрузку целостно отраженной реальности [8]. Отсюда следует, что новым критерием интеграции выступает степень обобщения и уровень взаимопроникновения понятий, положений и научных теорий, объединяемых как целостное знание, имеющее определенную личностную ценность. Это становится возможным не при любой интеграции, поскольку интеграция может проходить и на уровне интеграции значений, а лишь при интеграции, ориентированной на интроспекцию смыслов [8].

Идея интегративности по отношению к дидактической книге также была осмыслена в исследовании А.А. Гречихина. Исследуя модели книги, ученый подчеркивал, что школьный учебник относится «к интегральным моделям», ему присуще жанровое и тематическое единство, весь его текст пишется

одним автором или авторским коллективом с единых позиций, все его компоненты находятся в органической взаимосвязи [3].

Таким образом, согласно первой позиции мы подчеркиваем интегративную основу учебника (учебной книги), в котором знание предстает как целостность, имеющая личностную ценность.

Вторая разделяемая нами позиция достаточно четко обозначена в новом направлении – смысловой дидактике. Основное внимание науки сосредоточено на внутренних механизмах защиты личности, преодолевающей препятствия, и психологическом здоровье ее субъектного мира. В числе механизмов – разработка дидактического инструментария, посредством которого возможен «запуск» смыслового развития личности.

Процесс смыслообразования предоставляет определенное пространство свободы для формирования личностного отношения к содержанию и выработке собственного решения о необходимости для себя лично овладения соответствующими знаниями, умениями на нужном уровне сформированности [1; 2].

Рассмотрим под заданным углом зрения содержание и технологическую составляющую учебной книги.

Системообразующей является та книга, в которой представлено фундаментальное, ценностно-смысловое ядро знания. По мнению И.В. Абакумовой, ценность содержания образования зависит от плотности смысловых структур содержания. Чем насыщеннее содержание образования смысловыми структурами, тем больше его смыслообразующий потенциал, тем выше будет его способность быть «поглощенным» учащимися. «Незначительное наличие в содержании смыслообразу-

ющего материала ставит под сомнение общий смыслообразующий потенциал спроектированного содержания», хотя и в данном случае имеется возможность актуализации смысловой деятельности учащихся [1; 2].

Один из актуальных вопросов исследования содержания учебной книги связан с объемом информации и, соответственно, количеством учебных книг, образующих ценностно-смысловое ядро знания. В исследованиях А.М. Сохора было отмечено, что «фактически дидактика основана на смысловой синонимичности различных по форме сообщений» [9, с. 39]. Под смысловой синонимичностью автор понимает возможность по-разному построить один и тот же учебный материал, преподавать его в различной последовательности и достигать при этом разных результатов. Отсюда следует, что разнообразие учебников, программ, пособий и пр. как выражение «смысловой синонимичности» составляет в целом фундаментальное ценностно-смысловое ядро знания. Проектирование метаструктур содержания и технологий реализации в учебном процессе предусматривает ряд стадий [5]:

- стадию опыта, событий, реальности, подлежащей освоению. Это своеобразные тексты с нераскрытыми смыслами, с их образами;
- стадию инициации смысла, «извлечения логоса из событий», процесс движения мыслей, смыслов, эмоций. Это стадия «становящегося бытия»;
- стадию стабилизации – перехода ситуативных смыслов в устойчивые структуры сознания. Это стадия «ставшего бытия». Ее началом является предыдущая, а продолжением – следующая, завершающая стадия;
- наконец, завершающую стадию процесса – опредмечивание смыслов в

знаково-текстовой форме. Если на первой стадии обучения учащиеся осуществляют акты «раскристаллизации» смыслов, то на данной, завершающей стадии, обучаемые их опредмечивают, «кристаллизуют», но уже в знаковой форме.

В контексте смысловой дидактики количество книг определяется системообразующими компонентами интегрированного знания, в котором выделяют проблемно ориентированное, историко-научное, историко-культурологическое знание [10]. Проблемно ориентированные аспекты интегрированного знания позволяют проблематизировать содержание посредством представления проблем разного уровня: от проблем антиномического характера до жизненных, личных проблем обучающегося. Наличие проблемно ориентированных аспектов интегрированного знания необходимо для обеспечения полноты текста. Включение обучающихся в проблемное содержание способствует формированию представления о целостности мира и служит критерием понятности текста учебника. Более того, в ситуации рассогласования отношений, ценностей обучающихся и предлагаемого содержания особое значение приобретает вопрос о «вычерпывании» содержащейся в учебном тексте смыслообразующей информации. Создание у обучающихся направленности на полноту смысловой переработки учебного содержания в значительной степени повышает эффективность процесса обучения.

Историко-научный аспект представляется источником, с помощью которого учебный материал входит в круг переживаний учащегося, обретает субъектный смысл. Следовательно, возникает потребность в разработке учебника-хрестоматии, в котором

информация, предлагаемая для углубленного изучения первоисточников, содержит в том числе сведения об авторах, их фотографии и биографические справки, а также рекомендуемую литературу для чтения.

Историко-культурологический аспект содержания содействует вхождению учащегося в пространство культуры, насыщенное смыслами. Смысловая насыщенность и смысловое разнообразие произведений культуры пропорционально повышают вероятность вхождения в диалог одних параметров культуры с другими, придают целостность дифференцированной культуре, в учебном же процессе в состоянии обеспечить множественный диалог и погружение учащихся в его смысловой континуум, что позволяет разрабатывать сборники смысловых задач, тренировочных упражнений, фонды оценочных средств и пр. [10].

Взаимодействие названных аспектов содержания происходит при выделении в них сквозного содержания – основания для интеграции – и оппозиционных пар, в пределах которых существует интегративное знание.

Необходимо учесть тот факт, что истинная интеграция полимодальна, она осуществляется в сознании, в глубинах психики учащихся и необязательно выражается в одновременном (совместном или горизонтально рассредоточенном) предъявлении учащимся событий и фактов с перспективой их смыслового перевоплощения и смыслового синтеза. Целостное знание, имеющее личную ценность, может быть представлено структурно в нескольких книгах интегрированного учебника [8]. Об этом также пишет Т.С. Назарова: «В ходе мониторинга учебной книги выявлено, что не всегда нужно и возможно включать в учебники все, что необходимо для изучения того или

инного вопроса. Целесообразно “разведение” учебного материала по разным видам учебной книги» [6].

Поскольку смыслы могут предъявляться и в вертикальной, и в диагональной последовательности, а также стихийно, неупорядоченно, спонтанно, однократно, как момент интеграции в смысл, как ступенька восхождения к смыслу [1; 2], то целевое назначение интегрированного учебника меняется: он становится инструментом организации учебной внутренней (интериоризованной) деятельности учителя и учащихся с акцентом на ресурсах личностной активности.

В связи с этим актуализируется вопрос о технологической составляющей интегрированного учебника. Чтобы произошел процесс запуска смыслообразования, нужно «слить» «продукты чужого опыта с показаниями собственного» (И.М. Сеченов). Только в этих условиях они приобретают личностный смысл и значение, т.е. становятся достоянием отдельного человека. В то же время, как отмечала И.С. Якиманская, технология усвоения слабо разработана и представлена в учебниках, что резко снижает их развивающую функцию. Исследователь обращала внимание на то, что для овладения средствами (способами) усвоения знаний необходимо, чтобы в учебнике раскрывалось их содержание, т.е. технология этого процесса. Способы познания (усвоения) непосредственно не вытекают из содержания знаний о предметах и явлениях окружающего мира. В них фиксируется не столько содержание научной информации, сколько путь, метод ее получения (происхождения, преобразования), т.е. процесс приобретения знания (а не его готовый продукт) [11].

Из описанных в теории дидактики способов усвоения (вытекающих из

содержания и организации процесса усвоения) важное значение приобретают способы смыслового восприятия учебного материала, образно-эмоционального запоминания, решения «задач на смысл», создания символических образов, оперирования ими и т.п. Они обеспечивают самоактивность обучающихся. Выделение их в системе учебного предмета зависит не столько от анализа его содержания, сколько от знания закономерностей личностно-смыслового развития, что входит в компетенцию психологии, которая пока еще мало влияет на оснащение учебников описанием этих способов. Поскольку способы присвоения относятся к субъективным образованиям, их достаточно трудно объективировать (описывать, задавать для усвоения).

Вместе с тем если в основу конструкции учебника будут положены закономерности смыслового чтения как специфической умственной деятельности, работы с текстом с учетом решаемой учебной задачи, то в качестве основных макроопераций этой работы можно назвать: а) общую ориентировку в тексте; б) структурирование материала; в) переструктурирование смыслового содержания с учетом решаемой задачи; г) свертывание (конденсацию) информации; д) развертывание информации на основе принятой схемы припоминания. Сама структура учебного текста, которая может быть выявлена и представлена в учебнике с помощью построения дитекстов, должна способствовать выполнению перечисленных операций обучающимся [7].

Перечисленные макродействия обучающегося можно реализовать через систему учебных заданий (задач и упражнений), отнесенных к числу структурных компонентов учебной книги. Учебные задания в книге ново-

го поколения мы предлагаем сгруппировать по нескольким основаниям, которые были представлены в многомерной классификации дидактических методов: 1) по направленности смыслов; 2) по характеру протекания внутренней деятельности; 3) по источникам личностных знаний.

Согласно первому основанию выделим интро- и интраперсональную направленность учебных заданий. Поскольку о них уже шла речь в исследованиях [1; 2], не будем на них подробно останавливаться. Согласно второму основанию выделим три типа заданий: рефлексивные, опережающие и задания на переживания. Рефлексивные задания могут быть выражены в форме комментирующих, разъясняющих, направляющих, стимулирующих, эмоциогенно-оценочных и других знаковых компонентов, а также системой образов, сравнений, метафорических описаний. Все это усиливает контакт с читателем, интенсифицирует процесс чтения [6]. Сущность заданий на опережение состоит во включении их в «не тот» временной период изучения определенного содержания, что позволяет усилить мотивационно-побудительную функцию, связанную с формированием особого свойства личности – ее направленности на перспективу. Задания на переживания нацелены на специфическую деятельность обучающегося, соотносящую его с миром и решающую его реальные жизненные проблемы. Продукт работы переживания – всегда нечто внутреннее и субъективное (душевное равновесие, осмысленность, умиротворенность, новое ценностное сознание и т.д.), в отличие от внешнего продукта практической деятельности и внутреннего, но объективного продукта познавательной деятельности (знания, образы) [5].

Согласно третьему основанию выделяются следующие задания: 1) на использование изобразительно-выразительных средств; 2) на использование символических образов; 3) на самораскрытие субъектно-субъективного опыта. На учебник возлагается обеспечение понимания учащимися предлагаемой учебной информации за счет средств учебного текста. Задания на использование средств выразительности нацелены на «сведение абстрактных сущностей к непосредственным чувственным представлениям». В исследовании И.Ф. Неволлина отмечается, что теоретическое объяснение справедливо трактовать и как метафорическое переописание области объясняемого [7].

Задания, направленные на самораскрытие субъектного опыта, предполагают том числе снятие актуальных жизненных затруднений, коммуникативных, ценностно-смысловых барьеров. Благодаря разработке системы подобных заданий у обучающегося происходит смысловая ориентировка, он движется к постижению «замысла» и «смысла» содержания учебника. Основной путь к этому – дать возможность выбора учащимся (темы реферата, литературы, заданий, дополнительных лабораторных работ и т.д.). По мнению С.Л. Франка, процесс свободного выбора подразумевает такие моменты, как «делание», «совершение», «становление», т.е. нечто активное и созидательное в действиях познающего субъекта.

Главное условие актуализации символического опосредования в заданиях на использование символических образов – неопределенность, в которой перед субъектом стоит задача деятельности, необходимость ориентировки. Специфику ориентировки на основе символа мы находим у А.Н. Леонтьева:

вместо действия в реальности субъект ищет способы действия в «теле» символа. Символизация – путь к самовыражению обучающегося, путь к его личностно-смысловому развитию [1; 2].

Из сказанного следует сделать следующие общие выводы:

1. Учебник, инициирующий процессы смыслообразования, интегративен в своей сущности.

2. Интегрированный учебник отличается также четкой адресностью, обращенностью к личности, ее ценностям и смыслам.

3. Четкая адресность и обращенность к смысловым структурам личности обеспечиваются в учебном процессе различными типами учебных заданий.

Все перечисленные компоненты интегрированного учебника на ценностно-смысловой основе не противоречат требованиям, сформулированным Т.С. Назаровой. Учебник нового поколения отличается высокой научно-мировоззренческой информативностью, четкой адресностью и адекватным жанру языком изложения, совершенным методическим аппаратом, преемственностью, коммуникативностью и координирующей функцией в системе средств обучения, высоким художественным качеством [6].

Научная новизна, теоретико-практическая значимость исследования заключаются в следующем:

1. Показано, что содержание интегрированного учебника с позиций смыслообразования представляет собой фундаментальное знание, ядро которого образуют ценностно-смысловые аспекты; содержание учебника реализуется целым комплексом книг как теоретического, так и практического назначения.

2. В учебнике раскрыта технологическая составляющая: обеспечить процесс присвоения чужих смыслов через активность сознания обучающегося – его актуальных личный опыт, переживание, работу образно-символического мышления.

3. Предложена типология учебных заданий, разработанная в соответствии с многомерной классификацией дидактических методов, запускающих процессы смыслообразования в обучении.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2006.
3. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. СПб.: Питер, 2007.
4. Ерусалимский Я.М. Современный учебник математики и требования к нему // Известия Южного федерального университета. Педагогическое науки. 2010. № 1. С. 41–50.
5. Колесина К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. Ростов н/Д: Старые русские, 2008.
6. Назарова Т.С., Господарик Ю.П. Стратегия развития учебной книги // Педагогика. 2005. № 3. С. 10–19.
7. Неволлин И.Ф. Чтение как умственная деятельность // Курс общей, возрастной и педагогической психологии / под ред. М.В. Гамезо. М., 1982. Вып. 2.
8. Пивоварова Л.В. Теория и технологии формирования биологической грамотности на интегративной основе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2009.
9. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа. М.: Педагогика, 1974.
10. Теремов А.В. Интегративное знание в содержании общего среднего образования // Педагогика. 2007. № 9. С. 12–18.
11. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–42.