

ПРОЦЕССУАЛЬНОСТЬ КУРРИКУЛУМА В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ

Ирина СТОЯНОВА

Кишиневский государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ

Процессуальность как интегративный компонент теории Куррикулума конкретизируется в аспекте формирования **исследовательского поведения**. Рассматривается один из подходов к освоению базового универсального образования. Предложена типология уровневых учебных заданий. Задача видится в том, чтобы показать системность и педагогическую оправданность формирования исследовательского поведения в достижении метапредметной цели обучения, что может представлять интерес для преподавателей не только иностранного языка, но и других гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: *процессуальность, целостность, языковое образование, исследовательское поведение, рассуждающее мышление, многоаспектность задания.*

PROCESSUALITY OF THE CURRICULUM IN THE ASPECT OF FORMATION OF EXPLORATORY BEHAVIOR

Processuality is an integrative component of the theory of the Curriculum is specified in the aspect of formation of **exploratory behavior**. Considered one of the approaches to development of basic universal education. Is proposed a typology of learning tasks of different levels. The challenge is to show a systematic and pedagogical justification for the formation of exploratory behavior in the achievement of a meta - learning objectives, which may be interesting for teachers not only a foreign language, but also the other Humanities.

Keywords: *processuality, integrity, study linguistic education, exploratory behavior, reasoned thinking, multidimensional nature of the task.*

Полицентристская концепция современного образования, сосредоточенная на ученике и компетенциях, ставит задачей формирование человека новой информационной культуры, что связано с «освоением базового *универсального образования – educații de bază universal valabile*», а также с «интенсификацией изучения иностранных языков» [1, с.6-7]. В условиях обновлённого гуманитарного образования требуются способности «различать значимое и незначимое, способности «слышать» многообразии мира» [10,с.24], самостоятельно осваивать и перестраивать новые способы деятельности, «адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни» [5, с.10] – это «означает намного больше, чем просто изучение лингвистической (языковой) системы» [3]. Усиливаются тенденции к *междисциплинарности*, экологизации, *межкультурной коммуникации, интеграции* в мировое информационное пространство, что сопряжено с формированием общих исследовательских компетенций как метапредметной цели обучения.

В поисках подходов достижения образовательной цели рассматривается необходимость «выявления системообразующего *центра как стимулятора интеграции*, которым служат идеи, явления, понятия, учебные предметы» [8, с.45-46]. *Процессуальность* как специфичный компонент теории Куррикулума (наряду с *ценностно-целевым и содержательным компонентами*) и *системообразующее* свойство, охватывая все учебные предметы, обеспечивают *целостность* процесса обучения. Объяснением данного индикатора является теоретическое положение о том, что «изучение каждого отрезка учебного курса входит в качестве *зависимого* элемента в *органическую связь* с другими элементами» [6,с.131]. Кроме того, утверждается, что в контексте образования внутренней связи «процесс формирования действия целиком определяется извне и является строго регламентированным. Когда стержнем этого действия является методика «поэтапной отработки» (термин П.Я.Гальперина) соответствующих действий при формировании понятий, – ребёнок не может ни пропустить какой-нибудь существенный признак понятия, ни привести в него что-нибудь несущественное» [6, с.150].

Одним из характерных проявлений процессуального характера методики определена *эволюция учебных заданий*. Механизм развития заключается в том, что «ступени, по которым строится их последовательность, соответствуют, с одной стороны, логике развёртывания учебного материала, с

другой – движению психической деятельности школьника, осознанию им отношений и зависимостей, представляющих содержание предлагаемых заданий» [10, с.23]. Поэтому при *отборе и структурировании содержания* создаются условия для *исследования* учениками взаимозависимости явлений, их внутренних существенных связей. Таким образом создаётся реальная ситуация мотивирования самостоятельной деятельности, в ходе которой активизируются личностные качества, проявляется характер, формируется рефлексия, включается общение, обсуждение, *рассуждающее мышление*, поиск недостающей информации и многое другое, что приводит к решению проблемы и является результатом формирования поведения поискового характера – исследовательского. Объясняется это тем, что «непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создаёт благоприятные условия для всё более глубокого осмысления добываемых сведений, поскольку они включаются в широко разветвлённую систему» [6, с.230]. Такое видение процесса формирования *исследовательского поведения* позволяет осмыслить его интерпретацию и рассматривать не только как средство формирования исследовательских умений, а, прежде всего, как предпосылки освоения комплексных *универсальных учебных действий* – как метапредметную цель.

В контексте рассмотренного, *процессуальность* становится *универсальным «центром» интеграции*, а значит, реальным механизмом системной организации поисковой самостоятельной деятельности учащихся, сохранения и поддержания индивидуальности, реализации метапредметного содержания и межпредметных связей, организации качественного контроля результативности обучения и решения других образовательных задач, что «делает методику преподавания технологичной, то есть передаваемой» [10, с.24].

Типические характеристики учебного процесса в контексте дидактической стратегии – *«организованность, управляемость; согласованность* всех компонентов между собой» [5, с.24], указывают на необходимость создания условий для достижения целевых установок с учётом существующих факторов (внутренних и внешних), имеющихся ресурсов, установленных ценностных отношений. Представленное видение создаёт предпосылки для раскрытия *процессуальности* в аспектах *дидактического содержания и методики обучения*. Так как метапредметный уровень (как высокий уровень обобщённости) утверждается результатом формирования интеллектуальной компетентности ученика, что становится возможным с опорой на направленность учебных заданий, выполняющих одновременно функцию и средства контроля, и средства развития комплексных универсальных учебных действий, поэтому так важно тщательно доработать именно передаваемую часть методики обучения – *технологии*. Направленность этой работы определяется также внешним фактором – динамично развивающимся обществом.

В контексте характеристик стандартов эффективности изучения иностранного языка (комплексность, применение различных уровней сообразительности и др.), *процессуальность Куррикулума* «выражается в реализации 4-х методологических этапов – *представление, развитие, применение, интегрирование*; каждый из них включает различные виды учебной деятельности» [5, с.20-21]. Установленный индикатор языковой компетенции ученика «сформированный уровень знания и понимания, применения и интегрирования» влечёт за собой необходимость процесса его формирования в учебных действиях, что позволяет сделать вывод: этапы представляют собой не просто изменения, а ряд взаимосвязанных стадий – *процесс*, который характеризуется направленностью обучения на развёртывание сущности познания учебного предмета.

При таком подходе предпочтение отдаётся использованию в процессе обучения эффективных методов, выражающихся в «слиянии мысли и действия: в самостоятельном исследовании, открытии и трансформировании знания; в развитии памяти и творческого мышления, способности к сотрудничеству и др.» [5, с.35]. *Учебное исследование*, целью которого является формирование способности самостоятельно, творчески осваивать и перестраивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры, формируя, таким образом, *исследовательское поведение*, рефлектирует содержание компетентностного подхода.

С точки зрения образовательной практики *учебное исследование* (наряду с *проектированием*, выделено мною – И.С.) имеет высокую ценность для современного образования, во-первых, «как вид познавательной деятельности, так как развивает творческие способности с опорой на *альтернативное мышление и интуицию*» [4, с.13]. Во-вторых, как инструмент развития интеллекта и креативности

ребёнка в обучении характеризуется «объективностью, воспроизводимостью, доказательностью, точностью» [10, с.23], что представляется важным для выбора процессуальной модели и осмысления вопроса подготовки учебных заданий. С позиции Куррикулума, «современный подход; мотивация; отбор материала, который был бы в состоянии пробудить интерес к учёбе; изначальная задача, которая должна содержать новую ситуацию, быть достаточно сложной, но отражающей мир интересов учеников; <...> поисковая деятельность; объяснение целей; обращение к уже приобретенным знаниям (как **осознанность обучения**, отмечено мною – И.С.); перенос знаний и умений; развитие ситуации интегрирования» [5, с.20-24] и другие особенности содержания методологических этапов создают условия для «практики, которая приводит к желаемым изменениям в поведении учеников» [5, с.30]. Реализовать такую модель можно с опорой, в частности, на интегрированные учебные курсы, что в наибольшей степени соответствует особенностям современного информационного потока, не членищегося на отдельные области знания, и возрастным особенностям младших школьников (синкретизм мышления, интериоризация схем действий, операции и др.). *Иностранный язык* может стать одной из «модельных площадок» практики интегрирования и предложить «новые возможности стратегий и стилистики мышления, дающие нетрадиционные подходы ко многим проблемам» [8, с.45-46], прежде всего – в достижении «коммуникативной цели, подчиняющей все остальные лингвистические и метаязыковые аспекты деятельности» [7, с.3].

Специфика коммуникативного модуля иностранного языка рассматривается как «интегративный феномен качества образования, который невозможно конкретизировать, но возможно рассматривать как результат и как процесс» [9, с.27]. Интегративный подход, как проявление свойств целостности и интегрированности, представлен с первой ступени обучения и выражается во внутренней взаимосвязи разного уровня (метапредметного, межпредметного и внутрипредметного). Так, обучение языковым средствам происходит не раздельно, а взаимосвязанно; овладение звуками, словами, интонацией, грамматическими формами происходит при выполнении речевых действий с языковым материалом и в процессе решения разнообразных коммуникативных задач (*интеграция рецептивных и продуктивных умений*); все формы и виды общения взаимодействуют друг с другом, обучение им также осуществляется взаимосвязанно: учащиеся читают то, что усвоено в устной речи, рассказывают о том, о чём они прочли. Кроме того, расширяется сфера применения иностранного языка за счёт включения иноязычной речевой деятельности в другие виды учебной деятельности, характерные для начальной школы: двигательную, изобразительную, трудовую, музыкальную. «*Информационная культура; Языки общения и культуры*: модели, символы, знаки в культурном пространстве – времени; *Культурное многообразие*» [9, с.101], составляющие коммуникативный модуль иностранного языка, меняют представление о самих показателях образовательной культуры ученика.

Благодаря достижениям психолого-педагогической науки установлено, что «успешность ученика в любой деятельности определяется не только уровнем его общего развития, а также умением быть адекватным в информационном поле» [10, с.27]. Кроме того, уточнена интерпретация учебного исследования, которое рассматривается «как синтетический вид деятельности, невозможный без мотивации школьника, без его желания» [10, с.25]. Названные индикаторы указывают на внутренний результат, который проявляется через личностный опыт ученика в виде осмысленного и рефлексивного поведения, что выражается в «накоплении смыслов, оценок, отношений, поведенческих диспозиций» [11, с.29-31]. При этом акцентируется внимание на изменении функции педагога, выступающего в роли «медиатора между иностранным языком и культурой» – The role of the language teacher has been described as that of a «professional mediator between foreign languages and culture» [2].

Концептуальным выносятся положение о том, что «главным условием для формирования исследовательского поведения является системность и систематичность исследовательской деятельности учащихся, единые принципы которой распространяются на все учебные предметы» [10, с.28]. Поэтому так «важно учитывать, чтобы создаваемая система (иностраный язык, как пример) не ущемляла прав каждого из компонентов на самостоятельное существование и интерпретацию фактов, входящих в новое образование – более совершенное, способное к саморазвитию и саморегуляции за счёт специфических отношений внутри системы и наличия связей с внешней средой» [8, с.45-46].

В результате аспектного анализа исследования предлагается несколько **предметных «линий»** развития Куррикулума:

- **контент-линия**, предполагающая обеспечение богатства **содержания** учебно-методических пособий для проведения учебного исследования:
 - в виде *конкретных заданий*;
 - в виде *развития предпосылок* для того или иного вида деятельности (как пример, развитие информационных умений);
- **процессуальная линия** учебной дисциплины, предполагающая обеспечение методикой проведения исследовательской деятельности *во внеурочное время*.

Проиллюстрируем сказанное на конкретных примерах. Признавая информационную культуру показателем культуры образования личности, «овладение *информационными умениями*: - пользоваться знаковыми системами (прежде всего алфавитом); - видеть проблемы, задавать вопросы; - находить несколько вариантов решения проблемы; - различать существенное и несущественное; - формулировать правила, давать определения понятиям; - классифицировать, делать выводы и умозаключения; - проводить наблюдения наглядных объектов и эксперименты; - воспринимать и анализировать сообщения (тексты); - определять недостающую информацию, находить её и работать с ней; - пользоваться учебными моделями, знаково-символическими средствами, общими схемами решения; - структурировать материал, создавать текст; - владеть адекватной самооценкой, определять границы собственного знания и «незнания»; - доказывать и защищать свои идеи, воспринимать идеи других, владеть навыками сотрудничества» [10, с.21], как **синтез видов деятельности**, относится к **регулятивным универсальным и предметным действиям**, владение которыми необходимо в решении любой педагогической проблемы, независимо от предметной области.

В контексте целостности и системности, подчинённых идее универсального базового образования, и в целях формирования у учащихся познавательных учебных действий, направленных на *развитие* операционально-исполнительских умений (*сравнение, классификация и т.д.*), предлагается **Типология учебных заданий** (на основе ведущих когнитивных операций): - по одному заданному признаку (например, *выпиши только гласные*); - по нескольким заданным признакам (*подчеркни дифтонги и трифтонги в словах*, как пример); - по одному заданному признаку, с самостоятельной актуализацией других, незаданных признаков (как пример: *сгруппируй существительные односложные*. Примечание: для выполнения задания ученику необходимо уметь дифференцировать незаданные признаки, такие как *ед. и мн. число, слог открытый – закрытый* и т.д.); - по самостоятельно найденному признаку с одним количественным указанием (как пример: *раздели на две группы или на равные группы*); - по самостоятельно найденному признаку с количественными указателями (*раздели данные слова на две равные группы: a bat, to bit, a bell, to buy, bread, meat, to meet*); - по нескольким признакам, найденным самостоятельно без дополнительных указаний (*запиши маленькие, строчные печатные буквы большими – заглавными; определи четвёртый «лишний» звук и четвёртую «лишнюю» букву: b a s t*).

Представленная Типология предполагает разработку *многоаспектных заданий*, ориентированных на детей с разным типом познавательной деятельности. Предложенный методический подход (как *модельный*), основой которого «признаётся последовательная реализация при структурировании учебного материала существенных связей разного уровня обобщения, позволяет каждому ученику, и одарённому, и нуждающемуся в педагогической поддержке, с возможной глубиной понять путь решения любой задачи» [9, с.31-32]. Благодаря такому подходу в процессе анализа многоаспектных заданий *учащиеся активизируют разные типы мышления; разные типы восприятия и переработки информации; овладевают умениями переключать внимание с одного аспекта содержания на другой*, что исключает многократное повторение и создаёт предпосылки для постоянного возвращения к изученному ранее, для включения этого материала в новые связи.

Рассмотренные модели проектирования и структурирования учебного материала вносят уточнения в *уровневое развитие* Куррикулума с опорой на понимание *природы личности ребёнка*. Так как процесс их разработки ведётся с учётом «мотивационно-ценностного (как **личностный результат**), целевого (как **система действий**, в процессе которых усваивается содержание), операционального (как **система способов действий**) и **ресурсного** планов анализа целенаправленной деятельности,

порождающей образ мира» [4, с.15-16], в таком контексте осознание потенциала многоаспектных заданий расширяет представление не только об учебном исследовании, но и о *качественном образовании как многомерном понятии*.

Аспектный анализ *куррикулумного компонента* позволяет выделить такие ключевые слова *специфики* процессуальности, как *органичность* (один этап вытекает из другого), *углублённость* (как пример, взаимосвязи между учебным материалом); *непрерывность* (умственные операции, как пример); *гибкость и единство сознания – деятельности* (как *рассуждающее мышление*, выделено мною – И.С.). Совершенно очевидно, что такая интерпретация *процессуальности* *раскрывает представление о ресурсах иностранного языка* как одного из «системообразующих центров» формирования «культуры коммуникаций участников образовательного процесса» [9, с.32], одним из индикаторов которой может рассматриваться формирование исследовательского поведения.

Библиография:

1. *Sistemul de învățământ național* (The national education system) Национальная система образования / Min. Educației și Tineretului al Rep.Moldova. Ch.: Cartea Moldovei, 2008 (F.E.-P.Tipogr.Centrală). 204 p. (ISBN 978-9975-60-147-4)
2. BYRAM, M. and RISAGER, K. *Language teachers, politics and cultures*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1999, p.58.
3. CATES, K. 2004. Becoming a global teacher: Ten steps to an international classroom. In: *The Language Teacher*, 28 (7): 31-35.
4. АСМОЛОВ, А.Г. Единство разнообразия на пути к вариативному развивающему образованию. В: *Система Л.В.Занкова: опережая время. Материалы междунар. научно-практич. конференции (Москва, 7-8 ноября 2012 г.)*. Самара: Изд-во «Учебная литература»: Издательский дом «Фёдоров», 2013. 544 с. (ISBN 978-5-9507-1769-7 Издательство «Учебная литература»); (ISBN 978-5-393-00983-0 Издательский дом «Фёдоров»), с.10-18.
5. ГУЦУ, В. *Развитие и внедрение куррикулума в гимназическое образование: Концептуальные положения*. Chisinau: Grupul editorial Litera, 2000, 80 p. (ISBN 9975-74-264-5)
6. ЗАНКОВ, Л.В. *Избранные педагогические труды*. 3-е изд., дополн. Москва: Дом педагогики, 1999. 608 с. (ISBN 5-89382-070-3)
7. *Куррикулум по иностранному языку для начального и гимназического образования (II – IX классы)*. Кишинэу, 2006.
8. ЛУГОВАЯ, О.М. Межпредметная интеграция: современные подходы к её реализации в процессе обучения // *Материалы науч.-прак. конф.* Иркутск, 1996, с.45-46.
9. МОЛЧАНОВА, Т.К., ВИНОГРАДОВА, Н.К. *Реализация качественного образования (в негосударственных школах)*. Москва: УЦ «Перспектива», 2007. 168 с. (ISBN 5-98594-068-3)
10. НЕЧАЕВА, Н.В. Формирование исследовательского поведения младших школьников как метапредметная цель обучения. В: *Система Л.В.Занкова: опережая время. Материалы международной научно-практической конференции (Москва, 7-8 ноября 2012 г.)*. Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Фёдоров», 2013. 544 с. (ISBN 978-5-9507-1769-7 Издательство «Учебная литература»); (ISBN 978-5-393-00983-0 Издательский дом «Фёдоров»), с.19-28.
11. СЕРГЕЕВ, И.С. *Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие*. 6-е изд., испр. и доп. Москва: АРКТИ, 2008. 80 с.

Prezentat la 15.09.2014