

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ

**ХАРЬКОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ГОРОДСКОГО ХОЗЯЙСТВА имени А. Н. БЕКЕТОВА**

А. В. ОМЕЛЬЧЕНКО

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СИСТЕМЫ
ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ**

МОНОГРАФИЯ

**Харьков
ХНУГХ им. А. Н. Бекетова
2017**

УДК 378.001

О-57

Автор:

Омельченко Алиса Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Харьковский национальный университет городского хозяйства имени А. Н. Бекетова

Рецензенты:

Васильева Марина Петровна, доктор педагогических наук, профессор, Харьковский национальный педагогический университет им. Г. С. Сковороды;
Ермола Анатолий Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, Украинская инженерно-педагогическая академия

Рекомендовано к печати Ученым советом Харьковского национального университета городского хозяйства имени А. Н. Бекетова, протокол № 12 от 27. 05. 2016 г.

Омельченко А. В.

О-57 Теоретические основы формирования методологического компонента системы знаний студентов : монография / А. В. Омельченко ; Харьков. нац. ун-т гор. хоз-ва им. А. Н. Бекетова. – Харьков : ХНУГХ им. А. Н. Бекетова, 2017. – 118 с.

ISBN 978-966-695-419-3

Показана актуальность овладения студентами методологии познания и обучения. Критически проанализированы распространенные методологии педагогики. Установлены место методологических знаний в содержании обучения и методы их усвоения учащимися. Раскрыты психолингвистические особенности формирования методологических знаний.

Книга рассчитана на исследователей проблем образования и читателей, стремящихся к эффективному самообучению.

УДК 378.001

ISBN 978-966-695-419-3

© А. В. Омельченко, 2017

© ХНУГХ им. А. Н. Бекетова, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
1 Сущность, структура и функции методологического компонента системы знаний	8
2 Место методологического компонента системы знаний в содержании образования	38
3 Способы формирования и критерии сформированности методологического компонента системы знаний студентов	71
Выводы	105
Заключение	107
Список источников	108

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Образование – стратегическая основа развития личности, общества, нации и государства. Главная цель современной системы образования Украины – создать условия для развития и самореализации каждой личности как гражданина Украины, формировать поколения, способные учиться на протяжении всей жизни, создавать и развивать ценности гражданского общества.

Содержание образования – один из главных компонентов структуры процесса обучения. Общее образование, которое дает школа, предполагает овладение школьниками первичными знаниями, необходимыми для всестороннего развития, а также формирование взглядов, убеждений, важнейших черт личности, подготовку к участию в разнообразных видах деятельности и овладению будущей профессией.

Основной целью высшего профессионального образования на современном этапе является подготовка квалифицированного специалиста, компетентного в сфере своей профессиональной деятельности, конкурентоспособного на рынке труда, ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию на протяжении всей жизни.

Существует объективная потребность общества в образовательной подготовке подрастающих поколений. Содержание образования рассматривается как педагогическое претворение социального заказа, то есть требований общества к тому, что должен знать и уметь, какими качествами должен обладать учащийся. В свою очередь, образование и образованные люди составляют важнейшее условие существования и прогресса культуры и цивилизации.

Объединение всех задач высшего профессионального образования и осознание учащимися единства задач и сторон образования, обеспечение эффективности процесса обучения в удовлетворении потребностей личности и общества во многом достигается через усвоение методологии образования. Методология образования, с одной стороны, в некоторой степени предопределяет образование, поскольку рассматривает вопросы, связанные с направленностью образования, его системообразующими и деятельностными основаниями, а с другой, – в качестве методологического компонента системы знаний входит в состав содержания образования, становясь предметом изучения. Различным уровням содержания образования (начальное, среднее,

высшее) соответствуют различные уровни методологии. Методология образования воплощается в методологический компонент системы знаний учащихся, который определяет тип содержания, объём, вид знаний и последовательность их усвоения.

Сущность методологии, её место и роль в образовании служат предметом исследования философов и педагогов. В философии методологическими исследованиями занимались и занимаются многие учёные, а именно: П. В. Алексеев [2], В. В. Ильин [53], П. В. Копнин, Т. Кун [64], И. Лакатос [160], В. А. Лекторский [68], А. В. Панин [2], Ю. А. Петров [106], М. В. Попович, Г. И. Рузавин [117], [118], В. А. Рыжко, А. И. Уёмов, П. Фейерабенд [137], В. А. Штофф [147], Э. Г. Юдин [149] и др.

Вопросы методологии педагогики и проблема формирования знаний учащихся нашли своё отражение в трудах таких учёных, как:

- ◆ Б. С. Гершунский, И. К. Журавлёв, А. П. Москаленко, Н. Д. Никандров (роль методологии в педагогической теории и практике);

- ◆ М. С. Бургин, В. И. Загвязинский, В. Г. Разумовский, В. С. Шубинский (определение понятия и функций методологии педагогики; практическая значимость методологии педагогики);

- ◆ В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин (разработка теоретической концепции содержания образования);

- ◆ В. А. Мосолов, В. А. Слостёнин, В. Э. Тамарин и другие (методологическая культура учителя);

- ◆ Н. К. Чапаев, Э. Л. Воробьёва и другие (категориальные характеристики педагогической методологии);

- ◆ Л. Я. Зорина, И. Я. Лернер, В. И. Лозовая, П. Г. Москаленко и другие (проблема формирования знаний).

Вместе с тем в педагогической науке недостаточно рассмотрены вопросы теоретического обоснования необходимости включения элементов методологии в содержание высшего образования, а также формирования методологического компонента системы знаний студентов. В практике высшего профессионального образования существует явное расхождение между выпускником как результатом образовательного процесса и ожиданиями производства и общества. По мнению некоторых авторов (Бермус А. Г.), пробел профессионального образования состоит в том, что, формируя у выпускника систему предметных знаний и умений, высшие учебные заведения не создают условий для развития у специалиста методологического мышления. Методологическое мышление представляет собой инструмент, посредством которого вырабатывается концепция собственной профессиональной

деятельности, которая в своём развитии отражает, фиксирует определённый уровень методологического знания, создавая поле для последующей рефлексии. Методологическое знание включает в себя онтологию и способы употребления знания в деятельности. Представление об уровне собственного методологического знания, осознание себя компетентным в рамках знания, связано не только с существующим устройством мира, но и с будущим, конструируемым на основе этого знания. Изучение опыта работы высших учебных учреждений показало, что преподаватели чаще всего не владеют вопросами методологии, используют методологические установки не обоснованно, а стихийно, на основе спонтанных ситуативных представлений. Указанные недостатки педагогической теории и практики порождают такие основные *противоречия*:

- ◆ между необходимостью формирования методологического компонента системы знаний учащихся и недостаточной изученностью его роли, места, способов усвоения;

- ◆ между универсальностью стихийно приобретенного преподавателем опыта и его фактической ограниченностью;

- ◆ между чёткостью педагогической цели и недостаточной ясностью средств её достижения;

- ◆ между необходимостью формирования методологического компонента системы знаний учащихся и недостаточной методологической подготовкой преподавателей.

Вышеобозначенные противоречия обуславливают необходимость исследования таких *проблем*, как:

- ◆ выявление методологии, определяющей концепцию обучения;
- ◆ представление методологии в форме знаний, доступных студентам;
- ◆ поиск места методологии в программе обучения;
- ◆ обоснование путей, способов, средств формирования методологического компонента системы знаний;

- ◆ формирование методологической культуры преподавателя, связанное с осознанием недостаточности стихийного опыта, а также недооценкой позитивной роли методологии в учебном процессе.

Вышеобозначенные проблемы связаны с более общей проблемой, суть которой состоит в разрешении противоречия между необходимостью руководствоваться методологией в образовании и самообразовании учащихся и незнанием методологии, применённой педагогами в вузе, либо осознанием неэффективности её. Решение этой проблемы требует раскрытия многообразия методологий педагогических школ и критериев их выбора, конкретизации

применительно к программам обучения и установлении способов привития методологических элементов студентам для сознательной ориентировки в обучении и самообучении. При этом следует ожидать, что любое решение, опирающееся на избранную методологию, может оказаться частичным и требующим обращения к многообразию существующих методологий.

Необходимость разрешения указанных проблем обусловила выбор темы исследования: «Теоретические основы формирования методологического компонента системы знаний студентов».

Объект исследования: педагогический процесс в высшем учебном заведении.

Предмет исследования: вид, место и способы формирования методологического компонента системы знаний студентов.

Цель исследования: теоретически обосновать необходимость и способы формирования методологического компонента системы знаний студентов.

1 СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ

В настоящее время методология имеет особое значение в определении перспектив развития педагогической науки. С одной стороны, методология играет определяющую роль в психолого-педагогических исследованиях, придает им научную целостность, системность, повышает эффективность, профессиональную направленность. С другой стороны, так как в психологии и педагогике наблюдается широкое применение математических методов, то в этом случае методология не дает запутаться в бесчисленных корреляциях, позволяет выбрать для качественного анализа наиболее существенные статистические зависимости и сделать правильные выводы из их анализа, то есть количественный анализ дополняется качественным — методологическим.

Кроме того, педагогика как область гуманитарного знания постоянно пополняется все новыми и новыми фактами. Для их осмысления и анализа необходимы методологические принципы, твердые научно-исследовательские основания.

Таким образом, в современных условиях понимание важности и необходимости методологии для работника образования становится всё более очевидным.

Понятие «методология» произошло от термина метод (от греч. *metodos*), который в широком смысле слова означает путь к чему-либо, т.е. способ социальной деятельности. Методология в философии имеет два значения: первое – учение о системе, теория метода; второе – система приёмов, операций, способов, применяемых в науке и в других сферах деятельности. Методология с точки зрения философской эпистемологии – метанаучное исследование, направленное не на объект, а на знание об объекте, т.е. на способы и средства получения этого знания. Задача методологии состоит в том, чтобы с позиции прошлого научного познания, его истории анализировать современное состояние научного познания. На основании такого анализа методология может прогнозировать дальнейшее развитие научного познания.

В философии проблемы методологии обсуждаются в философии науки, феноменологии, структурализме, герменевтике.

При всём разнообразии определений методологии в философии можно, тем не менее, усмотреть в них одну общую черту – отождествление её с совокупностью наиболее общих предписаний к познавательным и практическим действиям. Такие предписания заимствуются из той или иной философской системы. Одним из предписаний служит оценка познания, в частности критическая оценка. Такая традиция была заложена ещё

И. Кантом. По его мнению, перед методологией стоит задача не просто описывать познавательный процесс, а определять возможности получения нового знания. Кант сформулировал вопросы, имеющие методологическое значение и в наши дни: «как возможно всеобщее и необходимое знание?», «как возможно теоретическое естествознание?», «каковы условия реализации преемственности в познании?» В этом суть методологического подхода к познанию [138, с. 579].

Методология науки характеризует объект исследования, задачи исследования и средства, необходимые для решения поставленных задач. Так, объект рационального исследования характеризуется как идеальный, задачи исследования – найти устойчивые соотношения характеристик идеального объекта (законы), средства – понятийные схемы, определения и умозаключения.

Кроме того, методология науки формирует представление о последовательности действий в ходе решения исследовательских задач (выдвижение гипотез, дополнение гипотез допущениями, логические выводы, сопоставление выводов с имеющимися истинными знаниями).

Исходя из этого, теоретики-педагоги рассматривают методологию педагогики как совокупность теоретических положений о познании и преобразовании педагогической действительности.

Как верно заметили Б. С. Гершунский и Н. Д. Никандров, «только тогда, когда методология будет объединять, а не разъединять действительность в едином поступательном процессе познания и преобразования, следует считать всё более тесную связь методологии, теории, эмпирического знания и самой реальной действительности важной особенностью развития современного методологического знания. Одновременно это есть и условие совершенствования самой практики (например, практики обучения и воспитания подрастающего поколения)» [26, с. 9]. И далее авторы конкретизируют содержание методологического знания, выделяя пять видов его на разных этапах цикла педагогической деятельности:

- ◆ во-первых, это знание о способах изучения педагогической практики, накоплении необходимых эмпирических данных;
- ◆ во-вторых, это знание о способах перехода от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теории;
- ◆ в-третьих, это знание о способах перевода теоретических положений на язык конкретных рекомендаций;
- ◆ в-четвёртых, это знание о способах использования соответствующих рекомендаций на практике, с целью её дальнейшего преобразования;

◆ в-пятых, это знание о критериях и показателях оценки результативности педагогической деятельности применительно к каждому циклу познания и преобразования педагогической практики [26, с. 11].

Следовательно, выделенные виды методологического знания дают нам определённое представление об объектах его на всех этапах цикла педагогической деятельности.

Не обращаясь к цикличности педагогической деятельности, другой автор, М. С. Бургин, определяя методологию педагогики, включает в неё следующие системы:

1) логико-лингвистическую, обеспечивающую функционирование науки как средства языкового выражения и логической организации знания;

2) модельно-репрезентативную, реализующую роль науки как средства концептуального представления объектов, явлений, процессов, их свойств и отношений между ними, относящихся к предметной области;

3) прагматико-процедурную, раскрывающую деятельностный характер науки, согласно которому все её элементы существуют в форме либо познавательных и аппликативных действий (применений), либо средств, обеспечивающих такие действия;

4) проблемно-эвристическую, обеспечивающую функционирование теории как инструмента постановки и решения познавательных и практических задач строгими и эвристическими методами;

5) систему связей, содержащуюся между первыми четырьмя системами и отражающую факт вхождения одних и тех же элементов знания в разные системы [18, с. 75].

Первое положение предполагает выделение самостоятельного языка изучаемой науки, её структуру и содержание (например, в каком-либо иностранном языке как филологической дисциплине – это представление грамматики, лексики, фонетики, синтаксиса; наиболее общее сопоставление их с подобными элементами в структуре других языков).

Второе – касается употребления в обучении моделей воспроизведения ситуаций в изучаемой предметной области (в частности, в преподавании иностранного языка необходимы выбор и оценка моделей языковых ситуаций).

Третье положение раскрывает используемость элементов изучаемых предметов для достижения познавательных и практических целей. Оно включает планы, программы, процедуры, методы, а также различные оценки, нормы и т.д. (применительно к иностранному языку – это схемы-структуры речевых ситуаций; дозирование, т.е. распределение по объёму и времени, чтения и письма; определение характера вопросов для составления

самостоятельных ответов, характера и способа применения технических средств и т.п.).

Четвёртое – включает задачи, вопросы, проблемы, концепции и т.д. и средства их разрешения (в преподавании иностранного языка – это создание проблемной языковой ситуации и способы её разрешения).

Пятое положение – взаимосвязь выделенных элементов и систем методологии педагогики, относительно не зависящая от их вхождения в различные системы.

Описанием методологии педагогики М. С. Бургин производит двойственное впечатление: с одной стороны, выделенные системы достаточно полно раскрывают познавательные и практические приёмы в любой педагогической деятельности, преподавании любого предмета; с другой стороны, бросается в глаза подмена методологии фактическими процедурами педагогической деятельности. Методология предполагает знание, обосновывающее, оправдывающее эти процедуры, а не сами процедуры.

Из вышеизложенных определений сущности понятия методологического компонента системы знаний следует, что методология педагогики – это учение о педагогической науке; объектом её изучения являются процессы, происходящие в педагогической науке, педагогические знания [18, с. 74].

Другой известный методолог педагогики В. В. Краевский указывает на то, что «методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих ... педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [60, с. 10]. Автор видит отличие методологии педагогики от методологии других наук в специфике методологических принципов, в том, что в педагогике переход к принципам «осуществляется не посредством логических преобразований, а через деятельность», через практику. По мнению В. В. Краевского, задача методологических исследований состоит в том, чтобы выявить закономерности и тенденции развития педагогической науки в целом и ее отраслей, способов связи педагогической науки и практики.

В. И. Загвязинский полагает, что методология педагогики включает в себя: учение о структуре и функциях педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике; исходные, ключевые, фундаментальные социально-педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл; учение о способах использования добытых знаний для совершенствования практики; учение о логике и методах социально-педагогического поиска [46, с. 17].

Таким образом, анализируя соответствующую литературу, можно обнаружить различные определения педагогической методологии, поэтому важно найти те существенные её характеристики, которые сближают позиции разных исследователей, а именно: это – «учение о структуре, логической организации, методах и средствах педагогической деятельности в области теории и практики» [81, с. 240].

Определив понятие методологического компонента системы знаний, необходимо выяснить, какова же структура методологического знания?

По широте применения философы выделяют пять уровней методологического знания, а именно:

- 1) философская методология;
- 2) общенаучные принципы, подходы, формы к отражению реальной действительности;
- 3) конкретно-научная методология;
- 4) дисциплинарная методология;
- 5) методология междисциплинарного исследования [80, с. 21–25].

В. И. Журавлёв считает, что данные уровни методологического подхода к отражению и преобразованию науки и практики могут служить в качестве предмета заимствования для педагогической науки, её теории. И далее автор отмечает, что методология философии подтверждает правильность ориентации методологии педагогики на решение практических задач прогресса народного образования, возможность и продуктивность опоры на эти уровни методологического анализа при разработке междисциплинарной методологии как специфической отрасли педагогической науки и практики [44, с. 111].

Методология междисциплинарного исследования является особой формой взаимодействия наук для изучения целостного объекта в его едином образе. Междисциплинарная методология ведёт к качественным изменениям структуры научного знания. По мнению Б. М. Кедрова, «начинает ломаться веками утвердившееся членение науки на отдельные её отрасли и зарождается принципиально новый подход к самой основе того, что именуется наукой» [80, с. 21].

Междисциплинарная методология требует взаимодействия и взаимопонимания исследователей, работающих в разных отраслях науки, создания общего междисциплинарного методологического языка. Как полагает В. И. Журавлёв, «только с возникновением такой, по природе своей новой, методологии станет возможной реализация комплексных целевых программ» [44, с. 113].

Действительно, междисциплинарная методология представляет собой особый интерес: она динамична и заставляет учёных при проведении

исследований выходить за пределы своей научной области. Современный этап развития педагогической науки характеризуется междисциплинарным синтезом различных подходов в изучении проблем образования. Этот процесс касается как содержания научных дисциплин, так и их методов. В педагогике при изучении объектов необходимо комплексное использование методов. Как отмечает В. М. Полонский, значительная роль в изменении стиля мышления педагогов, развитии концептуального аппарата науки, логики и методики проведения исследования принадлежит общественным и естественным наукам и их методам [110, с. 10–15].

Значит, организация междисциплинарных исследований даёт возможность ставить и решать новые задачи, касающиеся теории и практики педагогики.

Однако в настоящее время общепринятыми являются следующие уровни методологического анализа:

- ◆ философский (всеобщий) уровень;
- ◆ общенаучный уровень;
- ◆ конкретно (частно) - научный уровень.

Некоторые учёные выделяют ещё один уровень методологии педагогики, а именно: технологический (Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров, Э. Г. Юдин, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов, В. М. Полонский и др.).

К первому, философскому или всеобщему уровню методологии педагогики относятся общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Все теоретики-педагоги признают методологическую функцию философии по отношению к педагогике. Это обусловлено самой природой философского знания. Здесь мы имеем в виду мировоззренческую интерпретацию результатов научной деятельности, форм и методов научного мышления в отражении действительности.

На философском уровне формируются вопросы отношения человека к бытию, его месту в мире. От принятия педагогами системы тех или иных философских взглядов зависит в дальнейшем направление педагогического исследования, определение целей и методов его.

Философия изучает общие закономерности научного познания. Процесс получения педагогического знания подчиняется этим общим закономерностям. Философия является также теоретической базой осмысления педагогического опыта и создания педагогических концепций.

Второй уровень представлен общенаучной методологией, которая выдвигает теоретические подходы, принципы, концепции, используемые большинством или всеми научными дисциплинами.

Третий уровень – конкретно-научная методология, которая определяется традиционно как «совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной отрасли науки» [80, с. 24].

Четвёртый уровень методологии педагогики – технологический, – по мнению некоторых учёных, образуют методика и техника исследования. На этом уровне методологическое знание носит чётко выраженный нормативный характер.

Следует заметить, что все уровни методологии педагогики образуют сложную систему. Речь идёт о закономерных связях всех уровней методологического компонента системы знаний. При этом знание более общее выполняет методологическую функцию по отношению к знанию менее общему.

В этой сложной системе уровни методологии находятся в определённом соподчинении, а высший, философский уровень, мировоззренческий по своей природе определяет подходы к познанию и преобразованию действительности.

Известно, что в мире существуют различные философские направления, например: прагматизм, экзистенциализм, неопозитивизм, неотомизм, диалектический материализм и др. Философские положения выступают как наиболее общие ориентиры, входящие в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы для построения педагогических теорий и осмысления их значения, а также прогнозирования последствий для общества новых педагогических идей и разработок. Другими словами, специфика методологии педагогики складывается из особенностей избираемой философии и предмета обучения.

Рассмотрим наиболее распространённые философские направления, выступающие в качестве философского уровня методологии педагогики.

Прагматизм как философское течение возник и сложился в США на рубеже XIX–XX веков. Главные его представители: Чарльз Пирс, Уильям Джемс, Джон Дьюи и др. Сущность прагматизма может быть выражена кратко следующим образом: человеку приходится действовать в иррациональном и непознаваемом мире, попытки достигнуть объективной истины бессмысленны, поэтому к научным теориям, социальным идеям, моральным принципам и т.д. следует подходить «инструментально», т.е. с точки зрения их выгоды и удобства для достижения наших целей; то, что полезно, что приносит успех, – то и истинно. Главными понятиями в прагматизме выступают «опыт», «дело» (греч. «прагма»). Познание окружающего мира у них сводится к индивидуальному опыту человека.

Джон Дьюи является самым ярким представителем прагматизма, основателем прагматической педагогики. В качестве важнейших принципов

обучения и воспитания Дж. Дьюи выдвинул следующие: развитие активности ребёнка, возбуждение интереса как мотива учения. По мнению Дж. Дьюи, основой учебного процесса является индивидуальный опыт ребёнка. Целью же образования учёный считал «самовыявление» данных от рождения ребёнку склонностей и инстинктов, а нравственным – всё, что поможет достижению личного успеха [38, 39].

Иным выглядит экзистенциализм – философия существования. Основные представители этого течения в философии – К. Ясперс, Ж. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер, Л. И. Шестов, Н. А. Бердяев и др.

Индивидуальное бытие человека, погружённого в своё «Я», является основным понятием экзистенциализма. Н. А. Бердяев пишет: «Философия существования... связана с философией духа. Философия существования есть философия судьбы, философия внутренне-индивидуального и конкретно-универсального, но не общего, объективированного, не предметного и вещного» [10, с. 254].

Для экзистенциалистов объективный мир существует лишь благодаря бытию субъекта. Их не интересуют объективные знания.

По мнению экзистенциалистов, внешний мир таков, каким его воспринимает внутреннее «Я» каждого, и они хотят понять значение нашего «Я» в мире. Представители данного течения говорят об отчуждении личности, об утере своеобразия её и т.п. в современном мире. Чтобы выйти из этого положения, человек должен творить себя сам. Отсюда и цель школы состоит в том, чтобы научить детей творить себя как личность. Экзистенциалисты выступают против учебников и программ. Ценность знаний определяется важностью их для конкретной личности. Ученик сам постигает сущность вещей, явлений. При этом ведущая роль принадлежит чувству, вере, мечте, а не разуму. Учитель должен предоставить ученику полную свободу в усвоении знаний.

Экзистенциализм является философским основанием индивидуализации обучения.

Неотомисты доказывают ведущую роль религии в воспитании подрастающих поколений. Они, указывает В. А. Сластенин, «обвиняют школу в излишней рациональности и забвении «досознательного», в котором якобы находятся источники любви, счастья, свободы и смысла жизни» [122, с. 95]. Воспитание, пишет Жак Маритен, не может основываться на чисто научном представлении о человеке, ибо воспитание прежде всего должно знать, что такое человек, какова сущность человека и каковы его основные ценности; чисто научная трактовка человека не отвечает на эти вопросы. Это может

сделать лишь религия с ее религиозно-философским представлением о человеке, – пишет И. П. Сафронов [120].

С точки зрения идеализма, по И. П. Сафронову, ученик есть беспредельная личность, чье начало есть божественность, чья судьба есть бессмертие, вечность, неувядаемая слава. В этом контексте идеальный ученик – это ученик, одержимый «желанием совершенствования». Идеальный учитель тот, который может помочь развитию человеческой индивидуальности. «В основе идеальной школы лежат не случайные, изменчивые прихоти, а фундаментальные цели. Для педагога-идеалиста, – указывает И. П. Сафронов, – разум порождает сам себя и внутри себя. Педагог не считает целью деятельности в классе формировать разум с помощью развития нервной системы учащегося через нервные реакции. Он скорее пытается побудить, стимулировать деятельность разума ученика посредством собственной личности. Задача учителя состоит в том, чтобы «дать старт поезду разума» на пути благотворной деятельности и сопровождать его, стимулируя поиск собственного предназначения» [120, с. 4].

О рационализме И. П. Сафронов пишет: «Рационалисты полагают, что разумная жизнь человека есть цель в нем самом» [120, с. 11].

В XX веке широкое распространение получил диалектический материализм как философское учение о наиболее общих законах движения и развития природы, общества и мышления. Это направление зародилось в 40-е годы XIX в., и крупными представителями его являются К. Маркс и Ф. Энгельс. Согласно диалектическому материализму, материя первична, а сознание вторично. Явления материального и духовного мира взаимосвязаны и взаимозависимы, а, следовательно, причинно обусловлены (принципы детерминизма). Диалектический материализм провозглашает, что все предметы и явления находятся в состоянии движения, развиваются и изменяются по законам диалектики. В применении к общественным процессам диалектический материализм принимает форму исторического материализма, непосредственно соприкасающегося с методологией педагогики.

Педагогика, опирающаяся на диалектико-материалистическое мировоззрение, исходит из того, что личность есть субъект и объект общественных отношений; каждый индивид как личность – это продукт не только существующих отношений, но и всей предшествующей истории, а также своего собственного развития и самосознания. Ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер. Личность и деятельность находятся в единстве: в деятельности личность проявляется и формируется.

Видное место в современной философии занимает неопозитивизм. Его представителями являются крупные учёные-естественники. Неопозитивисты пытаются философски осмыслить научные достижения. Наукой они признают математику и естествознание, а обществознание относят к области мифологии. Неопозитивисты оказали большое влияние на изменения в содержании естественно-научного образования. Они считают, что целью любого познания служат научные, позитивные знания (логико-математические и опытно-содержательные). Неопозитивисты усматривают слабость педагогики в том, что в ней преобладают бесполезные идеи и абстракции, а не реальные факты.

Последние десятилетия особую популярность в философии приобрёл постмодернизм. Понятия «постмодернизм», «постмодерн» многозначны и используются для обозначения характерного для культуры сегодняшнего дня типа философствования, содержательно-аксиологически дистанцирующегося от традиционного философствования [88].

Постмодернизм, обратив внимание на новые тенденции в европейской культуре, поставил в центр своей философии нелинейность мышления, представив его как совокупность коммуникативных актов, как дискурс и выделив наряду с поверхностными структурами глубинные способы мысли. Постмодернистский способ мысли оказался созвучным глобальным информационным технологиям, которые приучили пользователей компьютеров и Интернета не только к электронным формам коммуникации, но и к новым формам работы с текстами в электронном виде, в частности, к интертекстуальности, к дискурсу в рамках глобальной информационной сети. Виртуальное пространство становится пространством не только науки, но и системы образования. Такие специфические категории постмодернистской философии, как фрагментарность, децентрация, изменчивость, контекстуальность, неопределённость, ирония, симуляция, могут быть использованы для анализа виртуальной реальности, информационных технологий, современного общества. Другими словами, современное состояние и тенденции дальнейшего развития постмодернизма позволяют рассматривать его как мировоззрение информационного общества [89].

Характерными чертами постмодернизма также выступает игра языка, смешение жанров, мода как код культуры, принадлежность к определённой социальной группе, политическая незаангажированность, самовыражение, апелляция к религиозному сознанию, экзистенциальные мотивы, различные способы самозащиты, игровая раскованность, непредубеждённость, открытость. В качестве основной характеристики философии постмодернизма можно выделять методологическую плюральность, т.е. допущение одновременного сосуществования разнообразных точек зрения, отход от

оценочных суждений, отсутствие универсальных авторитетов, перенасыщенность значений («культура избытка»), «итерпретативная поливалентность, уничтожение иерархических конструкций, попытка выявить глубинные универсальные ментальные структуры [22].

Неоднозначность определения постмодернизма, его незавершённый характер определили множественность, разнородность научных исследований и оценок этого феномена: от восторженно позитивных до резко отрицательных.

В современной парадигме образования, которую условно можно назвать постмодернистской, приоритеты и ценности образования утратили свою ясность. Частично это обусловлено процессами деидеологизации. В действительности же причины лежат в сфере структурных изменений общества.

В мире теоретической педагогической мысли произошёл решительный разрыв с классикой. Идеям периода классики противостоят совершенно иные подходы, неклассическая картина педагогической действительности. Радикально пересматриваются все прежние истины. Установка на познание объективно существенного заменяется условностью игровой деятельности, в которой правила произвольны. Постмодернисты отказываются от универсального, разумно постигаемого. Они считают, что в действительности все ситуативно, неповторимо случайно. Задача человека состоит в том, чтобы выработать адаптационные механизмы, гибко вписаться в изменчивые условия и ситуации. Согласно постмодернистам, разум является виновником многих социальных трагедий и потрясений. Больше того, на разум возлагается ответственность за его причастность к подавлению личности [89, с. 15–17]. Другими словами, все устои мировосприятия классической философии изображаются как грандиозное заблуждение.

Что же нового вносит постмодернизм в педагогику? Центральная фигура в деле воспитания – сам ребенок. Индивид как абсолютная ценность и утверждение его свободы как непреложного императива – эти положения имеют основополагающее значение для педагогики новейшего типа. Безмерная вера в возможности ребёнка доходит до того, что утверждается его право самому определять содержание изучаемого. При этом они не поясняют, откуда возникает у него определитель нужного и полезного, какой шкалой ценностей он руководствуется.

Положение о заглавной роли фигуры ученика согласуется с отрицанием ведущей роли учителя. Однако это отрицание имеет своим следствием отрицание дисциплины, структурированности педагогических отношений, их рациональной организации. Свобода без дисциплины перестаёт быть таковой и вырождается до вседозволенности. Современный призыв к свободе личности,

не базирующийся на признании необходимости дисциплины, фактически разрушает личность и её свободу.

Деятельность человека, потерявшая своё логико-рациональное основание и переосмысленная в ключе приоритетности индивида, лишённого социально-психологической определённости, превращается в игру, набор правил для которой каждый раз устанавливается произвольно и ситуативно. Игровой способ отношения к миру вытесняет или исключает трудную работу мысли, логику, напряжение воли.

Мировоззренческие интенции постмодернизма и установки методологического характера выражаются в негативном отношении к логике. Признание логико-гносеологических основ образования, характерное для педагогических концепций прошлого, уступает место монополии ценностно-смыслового подхода. Если главная опора в обучении – личный опыт ученика, то, естественно, логика уходит на задний план, а ведь логический строй мышления – это сжатая история развития человеческой мысли. Вне логики, без воспитания логически организованного ума обучение невозможно [146].

Применительно к теории и практике образования постмодернизм проявляет огромную озабоченность прежде всего вопросами контроля над его содержанием, а также власти одного, теоретического дискурса над остальными. Постмодернисты призывают к отказу от поисков универсальной теории содержания образования в пользу множественной дискурсивности. Для постмодернистов назначение содержания образования состоит в том, чтобы указать учащемуся курс или путь познания, а не наполнять его мозговые клетки конкретными знаниями и умениями.

Философия постмодернизма и постмодернизм в целом не являются всего лишь выдумкой, они служат деструктивной реакцией (доходящей до куража над традиционными ценностями) на недостатки современного общества. В частности, одним из его недостатков является неспособность поставить образование на современную научную основу, возмещаемую плюрализмом и эклектикой целей и методов обучения.

Критический анализ исходных положений и принципов постмодернизма все же позволяет нам понять, что в силу «антивоспитательных и антимировоззренческих» интенций, данное направление не может рассматриваться в качестве философского основания педагогики.

Свой отпечаток на педагогике оставляют также герменевтика (искусство и теория истолкования текстов), фрейдизм (общее обозначение различных школ и течений, стремящихся применить психологическое учение Фрейда для объяснения явлений культуры, процессов творчества и общества в целом), структурализм (научное направление в гуманитарном знании; комплекс

научных и философских идей, связанных с применением структурного метода) и другие философские направления.

В последнее время особую популярность приобрела аксиология, философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, т.е. о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности.

В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов и другие полагают, что аксиологический подход органически присущ гуманистической философии, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В этой связи авторы считают, что аксиология может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

«Идея гуманизации образования, – говорят учёные, – являющаяся следствием применения аксиологического подхода в педагогике, имеет широкое философско-антропологическое и социально-политическое значение, т.к. от её решения зависит стратегия общественного движения, которая может либо тормозить развитие человека и цивилизации, либо способствовать ему» [103, с. 114].

Однако авторы не приводят убедительных доводов для противопоставления «гуманистической» педагогики остальным школам педагогики, традиционной, ибо каждая из последних всегда была ориентирована на человека и ценности.

Итак, в качестве философского уровня методологии педагогики могут выступать различные философские учения, которые, в свою очередь, порождают разные педагогические методологии. Разнообразие же педагогических методологий ведёт к разнообразию педагогических миров, обусловленных определёнными методологическими нормами и предписаниями. Принятие педагогикой тех или иных методологических установок позволяет строить ту или иную модель образования.

В настоящее время, как отмечает П. Г. Кабанов, в условиях философского плюрализма, проблема взаимоотношения педагогики и философии приобретает новый смысл. Плюрализм философии требует формирования философской культуры, которая предполагает отказ от односторонности. Нельзя ограничиваться одной философией, одной методологией. Философский плюрализм предоставляет человеку выбор, погружает его в бесконечные сомнения. Сомнения, его глубина является показателем философской культуры человека. Практическая потребность совершать поступок заставляет его сделать выбор, и здесь необходима методологическая культура. При анализе педагогических концепций философские знания могут выступать не в виде

целостного философского учения, а в форме методологических установок, вытекающих из этого учения. Включение философской методологии в педагогическую науку есть результат методологической функции философии, которой придерживается данный исследователь, результат его философских взглядов. Философия определяет высший уровень методологической культуры педагога [55].

Отмечая многообразие философий, выступающих в качестве философского основания методологии педагогики, мы, тем не менее, констатируем тот факт, что для отечественной педагогики это пока еще не характерно, по крайней мере, для официальной педагогики как общественного института украинского государства. Все точки зрения отечественных педагогов по этому вопросу можно свести к двум. Одни, говоря о философском основании методологии современной педагогики, полагают, что таким философским основанием является диалектический материализм. При этом только не многие ученые-педагоги действительно руководствуются в своих научно-педагогических исследованиях принципами диалектического материализма, у остальных отечественных педагогов философской основой методологии научно-педагогического исследования является эмпиризм. Другие же вообще не касаются философского уровня методологии в своих работах, не говорят, на какую теорию познания опираются, предпочитая обосновывать формы и принципы, осуществляемого ими научного исследования, из общенаучного уровня методологии. В этом случае самым фундаментальным, задающим нормы научного исследования, как правило, оказывается системный подход с теми или иными вариациями в названии.

Иными словами, речь идёт о некорректном применении философии в педагогике. Это, в свою очередь, обусловлено просчётами преподавания философии в высших учебных заведениях, в частности педагогических, где преподаватели должным образом не раскрывают взаимосвязь философии и той дисциплины, которую выбрали студенты для себя в качестве будущей профессии; а также сложностью глубокого овладения философией. В результате многие педагоги не могут определить в своём научном исследовании объект, предмет, проблему, цель, задачи. Некоторые педагоги в действительности не используют всеобщие и общенаучные методы исследования, а выбор философских установок в качестве методологических, является случайным, необоснованным.

Связь с философией остается необходимым условием развития педагогической мысли. Анализ соотношения педагогики и философии показывает, сколь сложна связь этих отраслей человеческого знания. Понимание природы философских направлений и проблем в соотнесении с

проблематикой образования поможет педагогам избежать крайностей и ошибок именно в современных условиях, когда наблюдается плюрализм мировоззрений.

Осознавая всё это, думается, что насущно-необходимой для современной украинской педагогики является разработка собственно философского подхода к образованию.

Следует отметить, что в качестве оснований педагогики выступают и психологические учения. В частности, в основе «гуманистической» педагогики лежит «понимающая» психология.

Одним из лидеров «гуманистической психологии» является Карл Роджерс. В своей теории личности К. Роджерс различает две системы регуляции поведения: организм, стремящийся сохранить и усилить себя; «Я» личности как особая область в поле опыта индивида, которая складывается из системы восприятий и оценок личностью своих черт и отношений к миру. При жёсткой структуре «Я» не согласующийся с ней опыт воспринимается как угроза личности и при своём осознании либо подвергается искажению, либо – вовсе отрицается. Следовательно, как полагает К. Роджерс, необходимо перестроить структуру «Я» личности так, чтобы она стала гибкой, открытой по отношению к своему опыту.

К. Роджерс – основатель «центрированной на клиенте» психотерапии, при которой врач, вступающий в контакт с пациентом, видит в нём не больного, а «клиента», берущего на себя ответственность за решение собственных проблем путём активизации творческого начала своего «Я».

К. Роджерс и его последователи трактуют личность как открытую систему в открытой вселенной неопределённости и новизны.

Самонаправленность является центром концепции К. Роджерса о человеке: тепло и миролюбие человеческих отношений помогает индивидуумам стать самоинициативными, более оригинальными, более самодисциплинированными, менее беспокойными и по-иному направленными [158, с. 57]. В свою очередь, если психотерапевт или администратор, или учитель сможет выразить подлинное чувство и участие, сможет создать климаты, которые позволят людям оценить себя и стать теми, кем они хотят быть, он поможет как их развитию, так и их мастерству. Он освободит людей, чтобы они смогли реализовать себя, приводя их чувства в игру и используя их внутренние ресурсы. Он предоставит им ответственность за создание самих себя.

Роджерсовский взгляд поддерживают те, которые выступают против манипуляции и обусловленности стимулами, которыми руководствуется

бихевиористская психология. Ярким представителем бихевиоризма является Б. Скиннер.

Бихевиористская психология лежит в основе скиннеровской технологии программированного обучения. Б. Скиннер выдвинул концепцию «оперантного» (от «операция») научения, согласно которой организм приобретает новые реакции благодаря тому, что сам подкрепляет их, и только после этого внешний стимул вызывает реакции. Скиннер распространил свою концепцию на усвоение речи, психотерапию и обучение в школе, став инициатором программированного обучения, в трактовке которого у учёного сильны элементы механицизма. Согласно Б. Скиннеру, образование неэффективно, потому что учителя отказываются брать ответственность за «манипуляцию» внешними переменными в этом деле. Взамен, они делают ученика ответственным за своё обучение и полагаются на «внутреннее состояние», существование которого они не могут доказать [158, с. 55].

Наряду с рассмотренными, существуют иные представления процесса обучения, возникшие под влиянием интроспективной, установочной, гештальтистской и других школ психологии.

Так, например, представители гештальтпсихологии М. Вертгаймер, В. Кёлер, К. Коффка в отличие от ученых других психологических направлений (психоанализа, бихевиоризма) считали, что предметом психологической науки является исследование содержания психики, анализ познавательных процессов, а также структуры и динамики развития личности.

Главная идея этой школы состояла в том, что в основе психики лежат не отдельные элементы сознания, но целостные фигуры – гештальты, свойства которых не являются суммой свойств их частей. Таким образом, опровергалось прежнее представление о том, что развитие психики основывается на формировании все новых ассоциативных связей, которые соединяют отдельные элементы между собой в представления и понятия.

Итак, в настоящее время сосуществуют разные философские и психологические основания педагогики. Преподаватель сталкивается с различными точками зрения, но каждая из них происходит из и завершается в особой концепции человеческого существования и образования. Чаще всего, преподаватель – иногда с не более чем мирскими знаниями – вынужден решить для себя, какую же точку зрения принять?

Анализ философских оснований педагогики, её методологий вскрыл их множественность. Это не удивительно, поскольку предмет педагогики (закономерности, принципы организации процесса воспитания, обучения, образования) сложен и требует многообразия методов и подходов. В данном отношении педагог не отличается от физика, который по признанию

А. Эйнштейна, выглядит беззастенчивым оппортунистом (соглашателем), использующим взаимоисключающие философские подходы, но в различных ситуациях. В то же время нельзя забывать, что осознание уместности разных философских подходов в разных ситуациях, т.е. осознание их единства, взаимного дополнения, обусловленных единством объекта или предмета приложения, со времён Г. Гегеля именуются диалектическим представлением действительности. Так как наиболее совершенной формой диалектики является материалистическая диалектика, то следует её принять и руководствоваться ею в анализе и оценке философской методологии педагогики. В данной работе именно это соображение послужило оправданием выбора материалистической диалектики в качестве методологии исследования, теоретического и экспериментального.

Второй уровень методологии педагогики – общенаучный. Этот методологический уровень представлен следующими общенаучными методами: системным, который исследует объекты как системы; структурно-функциональным, который познаёт объекты структурно как расчленённые целостности, где элементы структуры выполняют определённые функции; кибернетическим; вероятностным; моделированием и др.

Ю. К. Бабанский, В. А. Сластёнин, М. А. Сорокин и другие полагают, что «исследование педагогической системы основывается на применении функционально полной совокупности подходов: системно-структурного, функционального, кибернетического, факторного. Системно-структурный подход позволил рассмотреть целостный объект как взаимосвязанную совокупность компонентов; функциональный – определить назначение каждого компонента и системы в целом; кибернетический – выделить объект управления, управляющий орган, связанные прямыми и обратными связями, обосновать этапы управления, разработать модели компонентов системы; факторный подход – выявить и классифицировать противоречия, действующие в педагогической системе» [36, с. 69].

Вся совокупность подходов охватывается системным подходом в широком смысле слова. Системный подход отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающего мира. В основе системного подхода лежит исследование объектов как систем. Согласно системному подходу, относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в развитии и движении. Он позволяет определить качественные характеристики системы, её свойства, которые отсутствуют у отдельно взятых элементов системы. «Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода требуют

реализации в единстве таких принципов исследования, как историзм, конкретность, учёт всесторонних связей и развития» [103, с. 99].

По мнению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева и др., эвристические и практические возможности системного подхода в исследовании образования как педагогического процесса обнаруживают себя при обращении к категориям «педагогическая система», «целостность» и «взаимодействие». Педагогическая система на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса, содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура) и материальная база (средства). Их органичное взаимосвязанное движение, направляемое целью, порождает педагогический процесс как динамическую систему. Цель – ведущий фактор возникновения педагогической системы.

Системный подход требует реализации принципа единства научной теории и практики. Педагогическая практика является критерием истинности педагогических научных знаний, которые разрабатывает теория и частично проверяет эксперимент. Педагогическая практика является источником познания новых фундаментальных проблем образования. На основе педагогической теории разрешаются практические задачи, в свою очередь, новые проблемы, возникающие в педагогической практике, ставят новые вопросы, которые требуют теоретического осмысления, обоснования [103].

Отметим также, что в научном исследовании используют такие общелогические методы и приёмы научного мышления, как анализ, синтез, абстрагирование, идеализация, индукция, дедукция, аналогия, моделирование. Научными методами эмпирического исследования являются: наблюдение, сравнение, эксперимент, измерение и др. К методам теоретического исследования относят формализацию, аксиоматизацию, гипотетико-дедуктивный метод.

Третий уровень методологии педагогики – конкретно-научный, содержание которого составляет система собственно педагогических методов, принципов, правил и норм. Конкретно-научный уровень представлен рядом принципов или подходов, в основе которых лежат общенаучные подходы.

В. А. Сластёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов выделяют следующие методологические подходы в современной педагогике, представляющие её методологические принципы, а именно: целостный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический и антропологический [122].

По мнению авторов, при организации педагогического процесса целостный подход подразумевает ориентацию на интегративные, целостные

характеристики личности. Личность понимается как целостность, как сложная психическая система, которая имеет свою структуру, функции и внутреннее строение.

Все стороны личности тесно взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом, при этом мировоззрение и направленность, выражающие потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности, оказывают доминирующее влияние на неё.

Целостный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого. В этом отношении он очень тесно связан с личностным подходом [103].

Личностный подход (А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. С. Выготский, К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, И. С. Якиманская и др.) указывает на приоритет цели личностного развития в любом педагогическом процессе, в котором задействован человек. Он предполагает глубокое познание личностной структуры изучаемого человека, его индивидуально-психологических особенностей; выявление факторов, влияющих на личностное развитие. Этот подход признаёт уникальность личности и предполагает создание соответствующих условий для саморазвития задатков и творческого потенциала личности.

Далее следует отметить деятельностный подход, смысл которого заключается в том, что средством и решающим условием развития личности является деятельность. Значение этого подхода показал учёный-психолог А. Н. Леонтьев: «Для овладения достижениями человеческой культуры каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями» [71, с. 102].

Деятельность – это преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту – творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Следовательно, чтобы подготовить учащегося к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, надо по мере возможности вовлекать его в различные виды деятельности, т.е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

Признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется, еще не есть деятельностный подход. Он требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, по переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, требует обучения его целеполаганию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

С деятельностным подходом тесно связан диалогический (полисубъектный) подход, в основе которого лежит мысль, что сам по себе человек, его сущность гораздо богаче, разностороннее, сложнее, чем его деятельность. Важным моментом в диалогическом подходе является вера в неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования человека. При этом потребности в самосовершенствовании личности, её активность развиваются только в условиях взаимообщения с другими людьми. Эти взаимоотношения построены по принципу диалога. Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми [122].

М. М. Бахтин отмечал, что «только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя» [6, с. 336]. Диалог, по его мнению, – это не средство формирования личности, а само бытие ее.

Идея М. М. Бахтина об уникальности обучающихся личностей сближается с понятием «лица» А. А. Ухтомского, по словам которого, только там, где ставится доминанта на лицо другого, как на самое дорогое для человека, впервые преодолевается проклятие индивидуалистического отношения к жизни, индивидуалистического миропонимания, индивидуалистической науки [122].

Следует сказать, что личностный, деятельностный и диалогический подходы находятся в единстве. Реализация этих подходов осуществляется во взаимосвязи с культурологическим подходом.

Под культурой понимают специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности. Культура является универсальной характеристикой деятельности. Она предопределяет направленность того или иного вида деятельности, её ценностных типологических особенностей и результатов. Освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов творческой деятельности.

Так как человек живёт и учится в определённой социокультурной среде, принадлежит к определённому этносу, то наблюдается трансформация

культурологического подхода в этнопедагогический. В таком преобразовании проявляется единство интернационального, национального и индивидуального.

Следует отметить, что к настоящему времени наблюдается противоречие между большими воспитательными возможностями национальных культур, в частности народной педагогики, и их недостаточным использованием вследствие отсутствия научно обоснованных рекомендаций. Между тем культурологический подход предполагает необходимость разрешения этого противоречия. Органичное сочетание «вхождения» молодежи в мировую культуру и воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки – условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса [122].

Выделяют также антропологический подход, который впервые разработал и обосновал К. Д. Ушинский. В его понимании он означал системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учёт при построении и осуществлении педагогического процесса [136]. Во всех антропологических науках, как он полагал, излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» – это положение К. Д. Ушинского было и остается неизменной истиной для современной педагогики [122].

Указанные методологические подходы (принципы) педагогики дают возможность определять ее действительные проблемы, находить стратегию и основные способы их разрешения. По мнению В. А. Сластёнина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова, данные методологические подходы позволяют целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию. Кроме того, данные методологические принципы дают возможность в самом общем виде прогнозировать наибольшую вероятность получения объективного знания и уйти от ранее господствовавших педагогических парадигм [122].

Все перечисленные выше подходы к познанию и преобразованию педагогической деятельности находятся в тесной взаимосвязи и существенно влияют на выбор собственно педагогических принципов и методов.

Среди основных собственно педагогических принципов обучения выделяются следующие:

- ◆ принцип наглядности;
- ◆ принцип трудности и доступности;

- ◆ принцип систематичности и последовательности;
- ◆ принцип прочности усвоения знаний, умений, навыков;
- ◆ принцип научности;
- ◆ принцип воспитывающего обучения;
- ◆ принцип связи обучения с жизнью;
- ◆ принцип системности в обучении;
- ◆ принцип формирования положительной мотивации учебно-познавательной деятельности, активности и самостоятельности;
- ◆ принцип индивидуального подхода к учащимся в обучении;
- ◆ принцип оптимизации учебного процесса [77, с. 175].

Среди основных собственно педагогических методов обучения были выделены такие, как (по способу изложения учебного материала учителем и характеру познавательной деятельности учащихся):

1. Объяснительно-иллюстративный метод.
2. Репродуктивный метод.
3. Метод проблемного изложения.
4. Частично-поисковый метод.
5. Исследовательский метод [73, с. 29–48].

Как было отмечено выше, в настоящее время некоторые учёные выделяют также четвёртый уровень методологии педагогики – технологический, образуемый методикой и техникой исследования.

Под исследованием в области педагогики понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях [110]. Педагогическое исследование, как и другие конкретно-научные исследования, объясняет и предсказывает факты и явления.

В зависимости от направленности педагогические исследования разделяют на фундаментальные, прикладные и разработки. Результатом фундаментальных исследований являются обобщающие концепции, подводящие итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагающие модели развития педагогических систем на прогностической основе. Прикладные исследования направлены на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики. Разработки направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Существует определённая логика организации исследования в педагогике, предполагающая обоснование актуальности его темы, определение цели

исследования, формулировку проблемы, которая влечёт за собой выбор объекта и предмета исследования. В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются исследовательские задачи, которые, как правило, направлены на проверку гипотезы. Необходимо также обоснование научной новизны исследования, которая может иметь как теоретическое, так и практическое значение и т.д.

Методика исследования представляет собой комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых даёт возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс. Применение целого ряда методов позволяет всесторонне изучить исследуемую проблему, все её аспекты и параметры [103, с. 105–110].

Отметим, что технологический уровень обусловлен всеми предыдущими методологическими уровнями, поскольку от них зависит организация педагогического исследования и его методика.

Представляя методологию педагогики в виде наиболее общих предписаний к познанию и преобразованию педагогической действительности, можно предположить, что технологический уровень методологии педагогики включает в себя не только методику и технику исследования (которые по сути повторяют общенаучные методы исследования), но и непосредственно общие предписания технологии обучения.

Известно, что существуют три основных подхода к определению технологии обучения.

При первом подходе под технологией подразумевают частную методику по достижению отдельно поставленной цели, например, технология отработки навыка устного счёта, технология организации групповой деятельности и др. Однако, как отмечает ряд авторов, использование понятия «технология» в данном случае не даёт педагогике чего-то нового, не конкретизирует процесс обучения. Наблюдается просто замена одного понятия другим. Так, в частности, если раньше говорили «методика (или система) В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина», то теперь говорят «технология В. В. Давыдова – Д. Б. Эльконина» [101, с. 248].

Сторонники второго подхода под технологией понимают педагогическую систему в целом. Важнейшими элементами педагогической системы у них выступают учащиеся и преподаватели. В то же время, технология является характеристикой того способа обучения, который заложен в педагогической системе и не может включать в себя учащихся и преподавателей в явном виде [101, с. 248].

В третьем подходе технологию рассматривают не просто как методику или педагогическую систему, а как оптимальную для достижения заданной цели методику или систему, как некий алгоритм. Но нельзя не согласиться, что технология – это не оптимальный и наиболее эффективный способ, а любой способ производства (или обучения), отвечающий требованиям технологичности процесса [101, с. 249].

Наряду с вышеперечисленными основными подходами к определению понятия «технология обучения» существует и ряд других, но они тоже не дают чёткого представления об отличии технологии от методики. Так, технология обучения определяется как научная дисциплина, которая занимается проектированием, реализацией, внедрением в практику, контролем и интерпретацией дидактических систем. Вместе с тем, технология обучения (дидактическая технология) является элементом, составной частью дидактического проекта. В этой своей функции дидактическая технология представляет собой совокупность и последовательность процессуально-методических действий преподавателя и используемого им дидактического инструментария, направленную на достижение проектируемого результата дидактического цикла и эффективное протекание учебной деятельности в нём [105, с.104].

Таким образом, наиболее распространённые подходы к определению понятия «технология обучения», не содержат ясного ответа на вопрос: чем же отличается технология от методики?

Говоря об особенностях технологии обучения, следует отметить, что ведущая роль в ней должна отводиться средству обучения. При технологии учитель не обучает учащихся, а выполняет функцию управления средством обучения, а также функции стимулирования и координации деятельности учащихся. Дидактические технологии могут характеризоваться приоритетной дидактической функцией, то есть теми задачами, которые решаются в рамках этой технологии. Они различаются также по способу представления учебного материала, характеру обратной связи и процесса взаимодействия педагога с учащимися.

В целом технологический уровень методологии педагогики настолько конкретен и трудно отличим от методики, что возникает сомнение в возможности выделения его в качестве самостоятельного.

Таким образом, современная методология педагогики имеет четырёхуровневую структуру, которая включает в себя философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический уровни. Все представленные уровни взаимосвязаны и находятся в определённом соподчинении, образуя сложную систему.

Выяснив сущность методологического компонента системы знаний, его структуру, следует рассмотреть и определить функции методологии педагогики.

Известно, что уже к началу 80-х годов XX века в методологии педагогики были выявлены три функции: рефлексивная, познавательная (исследовательская) и функция критики развития педагогической науки. Далее, как отмечает М. С. Бургин, «в связи с возрастанием роли науки как средства преобразования действительности, стали выделять её праксеологические (преобразовательные) функции: целеполагание и конструктивное предписание (ответ на вопрос «как достичь тех или иных целей?»). Именно наличие праксеологических функций делает научную область прикладной (без них она будет абстрактной) и выявляет её практическую значимость» [18, с. 76]. М. С. Бургин перечислил уже четыре функции методологии педагогики: познавательная, критическая, преобразующая и рефлексивная.

Названные функции свойственны методологии любой конкретной науке. М. С. Бургин не указал особых черт методологии педагогики.

Наиболее полно, хотя и столь же обобщённо, выглядят функции методологического компонента системы знаний, предложенные Н. К. Чапаевым и Э. Л. Воробьёвой. Они выделяют пять функций его: универсальная, инструментальная, рефлексивная, аксиологическая и интегративная [143, с. 82].

Универсальность выражает всеохватывающий, пригодный для многих целей характер педагогической методологии. Не имеет значения, признают ли те или иные педагоги или те или иные педагогические школы необходимость обеспечения методологией процессов обучения и воспитания – так или иначе оно имеет место в деятельности всех педагогов при решении педагогических задач, во всех педагогических школах.

Педагогическая методология охватывает все уровни педагогической деятельности, включая образовательную практику.

Инструментальность методологии педагогики выражает её преобразовательно-деятельностный характер.

Основные идеи инструментальной педагогики, как было уже сказано ранее, были сформулированы в начале XX века Дж. Дьюи. Инструментализм считает интеллект (сознание) одним из средств приспособления к изменяющимся условиям среды. Логические понятия, идеи, научные законы и теории, – всё это лишь инструменты, орудия, «ключи к ситуации», «планы действия», применяемые при решении задач в различных проблемных ситуациях, возникающих в сферах человеческого опыта. Такими же инструментами выступают образование и воспитание, призванные развить

внутренние силы индивидуума в целях его совершенствования и гармонизации отношений с обществом. Инструментальность педагогической методологии проявляется в том, что «она выполняет роль инструмента:

- ◆ познания и преобразования педагогической науки и методов её исследования;
- ◆ познания и преобразования педагогической практики;
- ◆ познания и преобразования педагогической деятельности» [143, с. 85].

Имея дело с понятиями, категориями, теориями и концепциями, педагогическая методология влияет на развитие самой науки и методов её исследования. Связь методологии с практикой обеспечивается опосредованным путём, «иначе, – отмечает В. И. Загвязинский, – нарушается система внутринаучных связей, происходит подмена теории методологическими постулатами» [47, с. 66]. И далее В. И. Загвязинский говорит об опосредованном влиянии методологии на практику через совершенствование педагогической теории, определение тенденций развития науки и её прикладную часть – методику.

Н. К. Чапаев и Э. Л. Воробьёва обращают внимание на то, что хотя методология и занимает верхний этаж в педагогической науке, она всё же способна влиять на практику не только опосредованно, но и непосредственно. Авторы указывают на два пути непосредственного влияния методологии на образовательную практику. Один из них связан с использованием научно-познавательного аппарата и исследовательских процедур в учебном познании. Другой путь имеет дело с вооружением учащихся метапредметными знаниями, т.е. знаниями, описывающими и оценивающими предметные знания [143, с. 87].

Также важно их замечание о том, что на уровне познания и преобразования педагогической деятельности одним из главных путей воздействия педагогической методологии на воспитательно-образовательный процесс является формирование методологической культуры учителя, т.е. особого склада мышления, основанного на знании методологических установок и умений их применять в процессе разрешения проблемных педагогических ситуаций. Назовём главные признаки методологической культуры учителя: умение осознавать, формулировать и творчески решать педагогические задачи, навыки проектирования образовательного процесса, способность к осуществлению методической рефлексии.

О методологической культуре учителя пишут многие учёные, а именно: В. С. Безрукова [7], Е. В. Бережнова [11], Е. В. Бондаревская, П. Г. Кабанов [55], В. В. Краевский [61], В. А. Мосолов [86], В. А. Слостёнин, В. Э. Тамарин [123], А. Н. Ходусов и др. Авторы выделяют понятие «методологическая

культура учителя», определяют её компоненты, показатели степени сформированности умений, входящих в состав методологической культуры.

Рассмотрение методологической культуры как составной части профессионально-педагогической культуры позволяет в качестве её компонентов выделить методологические знания, умения и навыки, необходимые в научной и практической деятельности. Согласно П. Г. Кабанову, анализ методологической культуры педагога показал, что она представляет собой механизм саморазвития педагога как исследователя, позволяющий ему эффективно решать возникающие педагогические проблемы на базе заимствованных или созданных им самим общих положений (методологических установок). Это сложная иерархическая система элементов, определяющих педагогическую деятельность.

Во-первых, как отмечает автор, это философский, общенаучный и педагогический уровень методологической культуры.

Другая сторона методологической культуры, по мнению П. Г. Кабанова, характеризует способности самого педагога и поэтому включает в себя ступени восхождения, саморазвития педагога. К ним относятся следующие уровни:

- ◆ знание методологических проблем;
- ◆ знание путей решения методологических проблем;
- ◆ умение применять методологические знания.

В свою очередь, умение применять методологические знания характеризуются, согласно автору, тоже тремя уровнями методологической культуры, а именно:

- ◆ однозначной детерминации (использование одной методологической установки);
- ◆ многозначной детерминации (использование нескольких непротиворечащих методологических установок одновременно);
- ◆ диалектической детерминации (использование противоположных методологических установок);
- ◆ целостного системного подхода [55].

На основе выделенных уровней методологической культуры П. Г. Кабанов устанавливает этапы овладения методологической культурой и предлагает схему формирования и совершенствования методологической культуры.

Таким образом, разработанный П. Г. Кабановым «уровневый подход», выделение на его основе в методологической культуре педагога философского, общенаучного и педагогического уровней дают возможность структурировать

методологические знания и умения педагога, наполнить их соответствующим содержанием.

Следует также отметить, что среди категориальных характеристик методологии педагогики выделяют также рефлексивность. Под рефлексией в философии понимают форму теоретической деятельности человека, направленную на осмысление своих собственных действий и законов, вскрытия их предпосылок.

Рефлексия в психологии понимается как анализ собственного психического состояния.

Аналогично методология педагогики предполагает, что её субъект, педагог, призван быть самооценивающим и самоанализирующим свои посылки действий. Рефлексивность присуща деятельности воспитателя и воспитуемого. Деятельность педагога представляется цепью рефлексивных ситуаций. В деятельности воспитуемого в результате рефлексии происходит развитие индивидуального «Я» [103, с. 89].

Характеристикой педагогической методологии, выражающей её мировоззренческую направленность, является аксиологичность.

Так как учащийся вступает в мир готовых смыслов и значений, от мировоззренческой позиции педагога зависит и судьба воспитанника, который стоит перед выбором той или иной мировоззренческой установки.

И, наконец, педагогической методологии присуща интегративность, соединяющая в себе мировоззренческие и гносеологические подходы с конкретно-научным знанием [47, с. 66].

Таким образом, обозначенные учёными признаки и функции педагогической методологии позволяют глубже, точнее определить понятие методологии педагогики. Изложенные характеристики методологии безусловно важны, но они не указывают на то, единственна методология или одна из выбранных. Между тем, всё говорит о многообразии методологии. Любая педагогическая система обусловлена определённой методологической основой: философской или психологической. Разные педагогические методологии порождают разные педагогические системы. Возникает вопрос: как же соотносятся эти разные педагогические миры, определённые разной методологией?

Говоря о непосредственном воздействии методологии педагогики на образовательно-воспитательный процесс, следует признать необходимой методологическую подготовку студентов высших учебных заведений. Методологическая подготовка студентов подразумевает формирование методологического компонента системы знаний, который наряду с другими видами знаний входит в систему знаний учащихся. В науке система

определяется как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определённую целостность, единство. Вся учебная программа имеет не только систематический, но и системный характер. В ней заданы внутрипредметные и межпредметные связи. Даже кажущиеся бессистемными знания слабоуспевающих студентов всё же обнаруживают некоторую последовательность, взаимосвязь, доказательность, в которой проявляется может быть не столь надёжная, но системность знаний. У успевающих студентов системность знаний имеет явный характер. Они способны демонстрировать внутрипредметные и межпредметные взаимосвязи; проводить аналогии, выдвигать гипотезы, предъявлять доказательства, объяснения.

Методологический компонент, по определению как предельно общий по сравнению с другими элементами знаний студентов, призван обеспечить и действительно осуществляет единство, системность знаний учащихся. Методологический компонент определяет содержание, объём, вид знаний и последовательность их усвоения, а также должен убедить учащихся в пользе руководствоваться им в процессе самообучения. Отсюда очевидна необходимость усвоения студентами методологии учебных дисциплин.

Какую же пользу могут принести студентам методологические знания?

Методологические знания развивают способности к анализу и синтезу, конкретизации и обобщению, доказательству и опровержению, формулированию гипотез, обоснованию своих утверждений. Они упорядочивают знания, развивают умения ставить проблемы и искать пути их решения, развивают у учащихся способность вести дискуссию. Формирование многообразия интеллектуальных умений и навыков может быть скорее всего тогда, когда оно основывается на многообразии методологических установок. Нужно признать, что формирование методологического компонента системы знаний студентов осложняется тем фактом, что в современных вузах слаба, узка либо вовсе отсутствует методологическая подготовка самих педагогов. Тем не менее, понимание важности и полезности методологии для студентов становится всё более распространённым.

Таким образом, анализ психолого-педагогической и философской литературы показал, что:

1) методологическое знание можно представить как знание о способах взаимосвязи теории и практики (от практики к теории и от неё к практике на более высоком уровне); как средство выражения научного знания (язык науки); как систему методов;

2) методология педагогики выражена совокупностью теоретических положений о познании и преобразовании педагогической действительности;

3) все уровни методологии педагогики закономерно связаны между собой и находятся в определённом соподчинении, образуя сложную систему;

4) среди функций методологического компонента системы знаний выделяют следующие: познавательная, критическая, преобразующая и рефлексивная.

2 МЕСТО МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ В СОДЕРЖАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Определив сущность, структуру и функции методологического компонента системы знаний, рассмотрим его место в содержании образования вообще и в содержании обучения иностранному языку в частности, а также обозначим наиболее общие предписания в обучении иностранным языкам.

Содержание образования – категория историческая: она изменяется под влиянием развития науки, культуры, производства, а также в связи с прогрессом дидактики и методик. В конечном счёте, оно изменялось и изменяется в зависимости от развития общества, его потребностей, целей и задач. Каждому времени соответствует множество толкований содержания образования. В настоящее время общим для всех определений понятия «содержание образования» в отечественной педагогической литературе является ограничение состава содержания образования знаниями, умениями, навыками и дополнительными характеристиками результатов усвоения этого образования [7, 17, 30, 97–99, 102, 103, 109, 128, 129, 141].

Занимаясь определением содержания образования, нельзя не упомянуть о том, что в истории педагогики известны два основных направления развития образования.

1. Теория формального образования (Д. Локк, И. Песталоцци, И. Кант, И. Герbart). Сторонники этого направления считали, что главным источником знаний является разум, знания исходят от ума субъекта, от развития его мыслительной деятельности.

2. Теория материального образования (Г. Спенсер и другие). Представители данного направления полагали, что развитие мышления происходит без специальных усилий при овладении знаниями.

Кроме обозначенных теорий образования, широкое распространение в зарубежной и особенно американской педагогике первой трети XX века получили прагматические идеи по вопросам содержания школьного образования. Представители данной теории (Д. Дьюи, У. Килпатрик и другие) настойчиво внедряли идею о необходимости положить в основу школьного образования организацию практической деятельности детей, вооружение их умениями и навыками в различных сферах жизни.

Отметим, что вышеперечисленные теории оказали определённое влияние на содержание среднего и высшего образования.

История педагогики показывает, что определение содержания образования – задача не простая: в прошлом и настоящем допускалось и допускается много ошибок, связанных с решением данной проблемы. Прежде

всего, это объясняется тем, что не всегда учитываются умственные возможности учащихся и в содержание образования вкладывается достаточно облегчённый материал. И, наоборот, переоценивая интеллект современного учащегося, ему предлагается материал, недоступный для его осмысления.

Важно найти разумную меру между тем, что включить в содержание образования и как сделать его достоянием учащегося.

Следует отметить, что содержание образования может быть представлено с различных позиций: с позиции преподавателя, его места и роли в учебном процессе; с позиции учёного, заинтересованного в воспроизводстве исследователей; с позиции усвоения и воспроизводства социального опыта; с позиции ориентировки на структуру личности учащегося; с позиции антиинтеллектуального практицизма; с позиции сциентизма и антисциентизма.

На содержание образования оказывает влияние методология, которая во многом обусловлена социально-экономическими отношениями и господствующей идеологией данного общества. Требования к содержанию обучения в высшей школе определяются государственной стратегией развития образования. В содержании образования прослеживается два аспекта – национальный и общечеловеческий. Общими основами определения содержания образования являются: гуманизация, дифференциация, интеграция, широкое применение новых информационных технологий, формирование творческой личности как условие и результат полноценного многокомпонентного процесса обучения.

При определении содержания высшего образования и профессиональной подготовки студентов исследователи проблем высшей школы и образования взрослых А. А. Вербицкий [20], М. Т. Громова [31], В. И. Загвязинский [45], Г. С. Мигиренко [82], С. Д. Смирнов [126] и другие рекомендуют, прежде всего, опираться на следующие основные положения: изучение главных направлений развития науки и техники, моделирование профилей специалистов соответствующей области деятельности, установление необходимых критериев определения объёма и глубины содержания предметов изучения, рассмотрение международных уровней и содержания соответствующих областей высшего образования. Объём, уровень и глубину содержания предметов обучения необходимо при этом устанавливать исходя из рассмотрения высшего образования не как стабильной, а как развивающейся системы, характеризующейся сочетанием непрерывного и дискретного. И относится оно как к системе в целом, так и ко всем её компонентам, и в первую очередь к содержанию предметов и видов обучения.

Важнейшим и принципиальным положением для определения содержания обучения является соединение двух начал – учебного и научного – на основе диалектической методологии и дидактического принципа научности.

Учебное начало в определении содержания обучения обуславливает всё то, что формирует систему знаний. Научное начало в содержании обучения отражает процесс развития науки и её прикладной аспект.

Таким образом, под содержанием образования в высшей школе понимается специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определённой сфере. Содержание образования – тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и те достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств.

При определении содержания образования (несмотря на все различия в предметных областях) инвариантным может служить представление о нём как о системе, содержащей взаимосвязанные структурные блоки: знания, интеллектуальные и практические умения и навыки, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностные отношения (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин). Инвариантные педагогические положения должны быть в основе научного осмысления других структур: методов, средств и организационных форм образовательной деятельности.

В традиционной дидактике на протяжении ряда десятилетий господствовал знаниево-ориентированный подход к определению сущности содержания образования. При таком подходе в центре внимания находились знания как основа духовного богатства человечества, накопленного в процессе поисков и исторического опыта. Знаниево-ориентированное содержание образования способствует социализации личности, вхождению человека в социум. С этой точки зрения содержание образования является жизнеобеспечивающей системой. Однако при этом знания выступают абсолютной ценностью и заслоняют собой самого человека. Это приводит к отвлечённому академизму, ориентации на среднего студента и другим негативным последствиям.

В современном отечественном высшем профессиональном образовании интенсивно формируется такой подход, в основе которого лежит идея всестороннего развития личности студента – это личностно ориентированная парадигма, предполагающая перенос акцента с информационного, гностического подхода (ориентирующегося прежде всего на усвоение готовых знаний) на личностно-деятельностный, предполагающий формирование личности, способной к активной, в том числе творческой, деятельности. Отказ

от традиционной «знаниевой» парадигмы вузовского образования предполагает, что знания из единственной цели образования становятся средством деятельности, в процессе которой происходит развитие и становление личности студента. Только в условиях, когда студент перестает чувствовать себя лишь объектом внешних воздействий педагога, а превращается в субъекта образовательного процесса, способного самостоятельно воспринимать, усваивать, оценивать и использовать знания, можно говорить о развитии его личности. Одним из условий, способствующих реализации такого понимания целей образования, является включение основ научной методологии в систему вузовского обучения. Это обусловлено тем, что методологизация образования предполагает: во-первых, иллюстрацию студентам того, как добывается научное знание, какие методы при этом используются, каким образом они связываются в ту цепочку, которая приводит к конкретному зафиксированному в истории науки результату (так или иначе представленному и в содержании вузовского образования); во-вторых, формирование у студентов умений самостоятельного добывания неизвестного знания, основанных на понимании внутренних (содержательных и процессуальных) особенностей процесса научного познания.

В настоящее время в отечественной педагогике существуют две основные концепции содержания образования:

- ◆ концепция содержания образования, разработанная И. Я. Лернером [133, 134];

- ◆ концепция содержания образования, представленная В. С. Леднёвым [65–67].

Одна из них, представленная работами И. Я. Лернера, основана на мысли о том, что главной целью обучения и воспитания является передача молодому поколению содержания социальной культуры для сохранения её, воспроизведения и развития. Индивид становится личностью по мере овладения этим содержанием социального опыта.

Единым источником, откуда берётся содержание образования, является культура в широком понимании.

На основе анализа человеческой культуры И. Я. Лернер понимает содержание образования как совокупность:

1. Системы знаний (о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности интеллектуального и практического характера), раскрывающей картину мира.

2. Опыта осуществления уже известных обществу способов деятельности, после усвоения воплощающегося в навыках и умениях индивида.

3. Опыта творческой деятельности по решению новых проблем, обеспечивающей развитие способности у человека к дальнейшему развитию культуры, науки и человеческого общества.

4. Опыта эмоционально-ценностного отношения к миру [73, с. 19–21].

Каждый из четырёх элементов социального опыта наполнен своим специфическим содержанием.

Особенностью первого вида содержания образования является то, что знания представляют собой всю накопленную человечеством объективную информацию об окружающем мире и способах деятельности. Знания, усвоенная информация помогают человеку сориентироваться в окружающем мире. Усвоенные способы деятельности, умения обеспечивают воспроизведение человеком окружающего мира. Опыт творческой деятельности предполагает перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, видение альтернативы её решения, комбинирование ранее усвоенных способов в новый и др. Индивид, не усвоивший опыта творческой деятельности, не способен вмешаться в творческое преобразование действительности. Энциклопедическая образованность человека вовсе не гарантирует творческого потенциала. Поскольку человек ничего не делает без потребностей и мотивов, без соответствия дела системе ценностей, то относительно независимой составляющей содержания образования оказывается опыт эмоционально-ценностного отношения обучающегося к тому, что он познаёт и преобразовывает. Эта составляющая определяет направленность действий обучающегося в образовательном процессе в соответствии с его потребностями и мотивами.

Таким образом, по мнению И. Я. Лернера, В. В. Краевского и других, содержание образования, будучи педагогической адаптацией к сути социальной, материально-практической и духовной деятельности, может быть представлено в виде четырёхэлементной инвариантной системы: системы знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения человека к людям, к себе и к миру.

Особенности содержания образования требуют выражения в соответствующем языке обучения. Применительно к изучению иностранного языка это означает, что содержанием обучения должны служить не только лексика, фонетика и грамматика языка, но и его многоцелевое употребление в культуре народа, творца языка. Отсюда следует необходимость обращения к уровням организации языкового материала, включающим правила оформления и оперирования им, к лексическому составу знаний о природе, обществе, мышлении и видов деятельности в этих областях, к навыкам и умениям языковой коммуникации.

Важна и поисковая деятельность на материале, отражающем иноязычную культуру. Она возможна в различных формах, например, в форме наблюдения над фактами языка, выводах об их употреблении в актах речи, разрешении значимых для учащихся проблем в ходе обсуждения, обмене информацией и мнениями по актуальным вопросам, обсуждении и принятии решений по поводу совместных действий, поступков и т.д.).

Не менее важным является эмоционально-ценностное отношение к стране изучаемого языка и родной стране. Изучение иностранного языка способствует осознанию общечеловеческих ценностей (материально-технических, социально-политических, моральных, культурно-исторических). Осознание общечеловеческих ценностей неотделимо от развития чувства национальной самобытности. На материале предмета «Иностранный язык» у студентов воспитываются подлинные чувства интернационализма, уважения к образу жизни народа – носителя языка – в полноценном, современном их понимании.

Поскольку предметом данного исследования является методологический компонент системы знаний, следует определить его место в составе рассмотренного содержания образования.

Методологические знания входят наряду с другими видами знаний в состав первого элемента социального опыта (содержания образования). Отметим, что по своей природе все виды знаний неоднородны. Различают такие основные их виды, как: понятия, факты, законы, теории, знания описания моделей, методологические знания, оценочные и др.

Все виды знаний взаимосвязаны и только в совокупности обеспечивают выполнение своих функций в жизни людей.

Действительно, все виды знаний могут быть связаны логическими отношениями: индуктивно (одни знания являются обобщениями перечня других) или дедуктивно (когда перечень элементов знаний является выводным из какого-то общего); отношением включения (например, закон включает понятие); отношениями определения (одни понятия являются определяемыми, другие – определяющими); отношениями интерпретации (таковы отношения между предписаниями методологии и их воплощениями в конкретных знаниях) и т.д.

Знания о способах деятельности обеспечивают манипуляции видами знаний о мире и преобразование действительности.

Что же включает И. Я. Лернер в методологический компонент системы знаний?

Отмечая, что все виды знаний взаимосвязаны, влияют друг на друга и на усвоившую их личность, что только в совокупности они обеспечивают выполнение своих функций в жизни людей, он обращает внимание на то, что в

процессе обучения нередко, в ущерб формированию личности учащегося, игнорируются некоторые виды знаний, в частности, знания о процессе и методах познания, об истории науки как движении мысли, т.е. методологические знания.

По его выражению, «этот вид знаний обнажает способы деятельности с помощью усвоенных знаний и облегчает опознание способов применения знаний, даже когда эти способы не очень явно выражены» [72, с. 10].

С этим определением нельзя не согласиться. Действительно, методологический компонент делает явно квалифицируемыми, выбираемыми, оцениваемыми все способы деятельности.

Кроме этого, И. Я. Лернер полагает, что методологические знания являются средством системного усвоения предметных знаний. В данном случае автор опирается на исследования Л. Я. Зориной, которая впервые выдвинула понятие «системность» в отличие от систематичности [50–52].

В целом концепция И. Я. Лернера, В. В. Краевского и др., основанная на воспроизведении социального опыта, тяготеет к социологическому подходу к содержанию образования: учить нужно тому, что составляет сложившиеся потребности общества, удовлетворяет социальный заказ. В этой концепции игнорируются потребности личности как саморазвивающегося субъекта общества. Она не придаёт первостепенного значения развитию индивидуальных задатков учащихся, как это принято, например, в концепции открытого обучения (распространённого за рубежом).

Одним словом, данная концепция может быть предметом критики со стороны других подходов к содержанию образования.

В современной педагогической литературе наряду с концепцией содержания образования, предложенной И. Я. Лернером и другими, существует и другая, отличающаяся от неё, представленная В. С. Леднёвым [67, с. 54–57].

Признавая, что основной целью образования является всестороннее и гармоничное развитие личности, при построении теоретической концепции содержания образования В. С. Леднёв исходит из того, что к определению целей образования, его содержания и структуры необходимо подходить с позиции современной концепции человека. Однако требование всестороннего и гармоничного развития личности само по себе ещё не содержит характеристик её сторон, подлежащих развитию. Отсюда возникает необходимость анализа структуры личности.

В основу анализа содержания образования автор положил собственную концепцию структуры личности, в которой выделяются четыре стороны (опыт личности, функциональные механизмы психики, типологические свойства

личности, динамика личности) и определяются основные компоненты каждой из этих сторон личности.

Согласно В. С. Леднёву, содержание образования – это «содержание процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности, необходимым условием чего является особым образом организованная деятельность» [67, с. 54].

Содержание образования, по В. С. Леднёву, – это содержание триединого целостного процесса, который характеризуется, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений, во-вторых, воспитанием типологических качеств личности, в-третьих, умственным и физическим развитием человека. При этом ведущим видом деятельности является обучение, ибо усвоение опыта – непосредственная цель образования. Воспитание и развитие осуществляется опосредованно.

Так как ведущим видом деятельности в образовании является обучение, направленное непосредственно на усвоение опыта, в структуре содержания образования в полном объёме отражается структура опыта личности.

Опыт личности в структурном смысле выражается следующими четырьмя основными пересекающимися между собой группами компонентов:

1) качества личности, инвариантные предметной специфике деятельности (познавательные качества, направленность личности, трудовые качества, коммуникативность, эстетические и физические качества);

2) опыт предметной деятельности, дифференцируемый по степени общности её видов (общее и специальное образование, а также их «пересечение» – политехническое образование);

3) опыт личности, дифференцируемый по принципу теория – практика (знания и умения);

4) опыт личности, дифференцируемый по творческому признаку (репродуктивная и творческая деятельность) [67, с. 55].

Автор отмечает, что эта структура переносится и на структуру содержания образования в плане дидактической парадигмы, т.е. в плане педагогических средств формирования соответствующих качеств личности.

Развитие и воспитание в структуре совокупного процесса образования отражается с учётом следующих принципиальных моментов.

Во-первых, основные воспитательные и развивающие возможности заложены в учебном процессе. Их полное использование обеспечивает решение важнейших воспитательных и развивающих задач, т.е. процесс усвоения всех выше перечисленных компонентов опыта опосредует воспитание и развитие личности.

Во-вторых, далеко не всякая учебная деятельность (с точки зрения методов и организации) обеспечивает оптимальные условия для воспитания и развития личности, поэтому необходима тщательная организация содержания образования, отбор соответствующих форм и методов обучения, чтобы решить эту задачу.

В-третьих, признавая, что учебная деятельность является ведущей в деле образования, нельзя забывать о том, что она должна сочетаться с другими видами деятельности (самоуправление, самодеятельность, производительный труд и др.). Без этого нельзя обеспечить решение всех воспитательных и развивающих задач.

Таким образом, содержание образования определяется как содержание триединого целостного процесса образования личности – усвоения опыта, воспитания и развития. Обучение в сочетании с другими видами деятельности и при соответствующем подборе форм и методов обучения обеспечивает усвоение опыта личности и на этой основе развитие и воспитание человека, а также в целом передачу предшествующего опыта последующим поколениям. Структура учебного процесса (и содержания образования) должна оптимальным образом обеспечивать формирование всех основных сторон личности – обучения (прямое, непосредственное усвоение социального опыта), воспитания (опосредованное формирование системы эмоционально-ценностных отношений личности к миру) и развития (опосредованное развитие психических состояний и процессов личности).

Обучение, воспитание и развитие в реальном процессе образования выступают в единстве, как своего рода «сквозные» линии, не проявляясь в качестве целостных обособленных единиц, подобных, например, отдельным курсам или дисциплинам. Отметим, что под «сквозными» компонентами образования личности понимают такие её части, которые пронизывают все последовательные виды и этапы образования. Согласно концепции содержания образования В. С. Леднёва, к таким относятся: общее образование, специальное образование, политехническое образование.

Обсуждая общие аспекты концепции содержания образования и его основные структурные компоненты, следует сказать, что точка зрения В. С. Леднёва расходится с позицией И. Я. Лернера. Так, например, как верно считает сам В. С. Леднёв, предлагаемая И. Я. Лернером модель неполна в функциональном смысле: в ней отсутствуют такие общепризнанные компоненты становления личности, как воспитание (в узком смысле) и развитие. Отсутствует умственное, трудовое, коммуникативное и физическое воспитание.

Концепция содержания образования, предложенная В. С. Леднёвым, выглядит предпочтительнее: в содержании образования автор выделяет всё, чего оно касается, а именно: усвоение опыта, воспитание и развитие. Но, подходя к содержанию образования в широком смысле, автор не определяет конкретно методологические знания в его составе. Кроме того, если говорить о концепции В. С. Леднёва в целом, то мы считаем, что автор переоценивает роль психологической структуры личности в формировании содержания образования. В концепции также игнорируется влияние социального заказа на содержание образования; не конкретизируются соотношения свободно выбираемых и обязательных предметов обучения; не ясна роль “неинвариантных” характеристик личности, возвышающих её над усреднённой личностью.

Таким образом, вышеизложенные основные концепции содержания образования позволяют судить о степени изученности методологического компонента системы знаний в отечественной педагогике: в более обобщённой, всеохватывающей концепции содержания образования В. С. Леднёва не определяется конкретно методологическое знание в его составе, в другой же концепции (И. Я. Лернера), где содержание образования представлено с позиции усвоения и воспроизводства социального опыта, автором был обозначен состав методологического компонента, его функции и место в системе других знаний, но весьма бегло и обобщённо. Вопрос же о том, как формировать методологический компонент системы знаний студентов и что формировать не рассмотрен.

Следует сказать, что наиболее полно раскрытие сущности, видов, функций методологических знаний, способов включения их в содержание образования, методов обучения им учащихся представлено в исследованиях Л. Я. Зориной [51]. Так, в частности, говоря о том, что задача формирования системности знаний тесно связана с обогащением содержания образования методологическими знаниями, Л. Я. Зорина считает, что эти знания можно представить в виде двух множеств: знания об общих методах исследования (экспериментальные и теоретические) и знания о методах передачи научной информации (язык науки, структура научных знаний, форма их фиксации) [50, с. 49].

Представив основные виды методологических знаний, такие как: научная теория, научный факт, научный закон, научное понятие, эксперимент, прикладное знание, – Л. Я. Зорина даёт схемы (системы) описания их элементов. Значение схем состоит в том, что усваивая логику изложения того или иного знания, учащийся тем самым усваивает и саму информацию в определённой системе [51, с. 43].

Среди функций методологических знаний автором выделены такие, как:

- ◆ быть условием системного усвоения знаний и формирования научного мировоззрения;
- ◆ служить средством подготовки к самообразованию;
- ◆ служить средством осознанного усвоения знаний в процессе обучения;
- ◆ знакомить учащихся с методами научного познания;
- ◆ оказывать положительное влияние на отношение учащихся к учебному предмету [52, с. 18–20].

Методологические знания вводятся в учебно-воспитательный процесс с помощью разных форм включения, а именно: через структуру и организацию учебного материала, через познавательную и поисковую деятельность учащихся (Л. Я. Зорина, В. В. Краевский, И. Я. Лернер). На частнометодическом уровне возникли идеи включения методологических знаний в процесс обучения физике через историко-научные и оценочные знания (Р. А. Аканова, В. Н. Мещанский, Р. Н. Щербаков и др.).

Л. Я. Зорина обращает внимание на возможные способы включения методологического компонента системы знаний в содержание образования. Методологические составляющие могут быть:

- 1) сконцентрированы и выделены в отдельные главы и параграфы;
- 2) включены только в предметное содержание;
- 3) выделены как отдельными главами и параграфами, так и включены в состав предметных знаний [52, с. 25–39].

Каждый из данных способов включения методологического компонента системы знаний обладает как преимуществами так и недостатками.

Анализируя преимущества и недостатки каждого из способов включения знаний о знаниях в конкретный материал, автор исходит из степени соответствия его целям включения данного вида знания в учебный курс, природе материала и возрастным особенностям учащихся.

Так, преимуществом первого способа включения методологических знаний в содержание учебного материала, а именно в отдельные главы и параграфы, является то, что такое введение их не нарушает систематического изложения предметных знаний и одновременно даёт представление о методах науки. Среди недостатков данного способа автор отмечает то, что если методологические знания рассматриваются в начале курса, сами по себе, то они быстро забываются и остаются как-бы внешней системой по отношению к основному курсу, превращаются в материал для заучивания.

Если методологические знания включены только в предметное содержание, то наблюдается органическая связь предметного и

методологического содержания, что способствует постоянному использованию различных видов методологических знаний в качестве опоры для усвоения предметного содержания. Однако ознакомление учащихся с методологией изучения конкретного не создаёт целостного представления о методах науки.

Внутри третьего способа включения методологического компонента системы знаний в содержание образования выделяют два направления:

- ◆ конкретный материал является средством изучения методологического;
- ◆ ознакомление учащихся с процессом и методами научного познания выступает как средство для ознакомления с конкретной наукой.

Согласно первому направлению даётся представление о научном исследовании на предметном материале. Однако последовательность изложения материала оказывается произвольной, не систематичной.

При использовании второго направления не наблюдается органического соединения предметных и методологических знаний.

Проанализировав существующие в педагогической литературе способы включения методологических знаний в содержание образования, Л. Я. Зорина пришла к выводу, что эти знания следует преимущественно вводить в программный материал, используя в качестве опорных предметные знания (при этом автор допускает возможность выделения и отдельных, посвящённых методологии, параграфов).

Следует сказать, что Л. Я. Зорина рассматривает место, функции методологических знаний в содержании образования и способы их включения в него применительно к циклу естественно-научных предметов. В отношении же предметов гуманитарного цикла этот вопрос мало изучен.

За последние десятилетия было проведено значительное число исследований, в которых также обосновывалась необходимость включения методологических знаний в содержание общего среднего и высшего профессионального образования. Это, прежде всего работы, В. Г. Разумовского [115], Б. Д. Комиссарова, Г. М. Голина [29], В. Н. Мощанского [87], В. Ф. Ефименко [42], Р. Н. Щербакова, П. Н. Николаева и др. Во многих работах, посвящённых проблемам формирования научного мировоззрения студентов, развития их мышления, отмечалось, что элементы методологического знания составляют неотъемлемую часть системы учебного знания, изучение которых способствует решению многих актуальных проблем вузовского образования. Методология как часть содержания образования позволяет оказать существенное влияние на качество знаний студентов, обеспечиваемое в результате осознанного их усвоения, так и на процесс развития личности в целом. Методология также вооружает студента рядом

универсальных приёмов получения субъективно нового знания, проверки степени его истинности и достоверности и способствует повышению практической направленности получаемого знания.

Однако, несмотря на необходимость включения методологических знаний в содержание вузовского образования, они так и не стали реальной составной частью знаний студентов.

Определив само понятие «содержание образования», его основные концепции, место и особенности методологического компонента в его составе, рассмотрим теперь методологическую составляющую системы знаний применительно к предмету «Иностранный язык».

Заметим, что предмет «Иностранный язык» в соответствии с ведущим компонентом, т.е. ведущим заданием учебного предмета, относят к следующему типу – по И. К. Журавлёву и Л. Я. Зориной: учебные предметы с ведущим компонентом «способы деятельности».

Следует иметь в виду, что деятельность, которая формируется предметом «Иностранный язык», – язык, который по своей природе отличается от физкультуры или комплекса дисциплин трудового обучения, но основные характеристики, которые важны для определения моделей процесса обучения, аналогичны, т.к. основное значение в овладении языком принадлежит навыкам и умениям.

В настоящее время ведущей целью изучения иностранного языка студентами высших учреждений образования различных направлений подготовки становится иноязычная компетентность личности, а желаемым результатом – использование иностранного языка как доступного средства общения и обогащения опыта профессиональной подготовки. Эта цель обусловлена интеграцией Украины в европейское и мировое образовательное пространство и отражает социальный заказ общества в области обучения иностранным языкам. Исследователи указывают прежде всего на изменение статуса учебной дисциплины «иностранный язык» с точки зрения его культурологической функции, поскольку язык – не только источник коммуникативной деятельности, но и средство познания, формирования и передачи мысли, выражения чувств, эмоциональных состояний человека, средство реализации всех потребностей просвещенного народа.

На реализацию вышеобозначенной цели направлены коммуникативно ориентированные методики, которые получили широкое распространение в нашем отечестве и за рубежом [14, 59, 70, 79, 83, 85, 93, 94, 154, 162]. Несмотря на то, что каждая из этих методик имеет свои отличительные черты, в основе их всех лежат единые лингвистические и психологические положения, характерные для системы обучения иностранным языкам в целом.

Среди общих лингвистических подходов выделяют следующие:

1. Каждый конкретный язык существует в письменной или устной форме, и овладение им начинается с устной речи.
2. Язык – одна из форм человеческого поведения и специфическая система навыков.
3. Язык представляет собой единство формы и содержания, связанных между собой сетью ассоциаций, которые можно наблюдать в устной и письменной речи.
4. Наименьшей единицей выражения в языке является не слово, а предложение.
5. Язык – это система условных знаков, которые соотносятся с теми или иными элементами действительности и с нашими понятиями о внешнем мире.
6. Содержание высказывания не исчерпывается суммой лексических значений входящих в него слов, а зависит и от социально-культурной ситуации, в которой это высказывание употребляется.
7. Лексическое значение слова, зафиксированное в словаре, дополняется значениями, которые могут появляться у слова при его употреблении в том или ином контексте [19, с. 6].

К основным психологическим положениям системы обучения иностранным языкам относят такие законы, как:

1. Основной закон взаимосвязи (если две единицы опыта употреблялись вместе, то повторение одной из них вызывает в сознании или закрепляет другую).
2. Закон тренировки (чем чаще воссоздаётся какое-либо явление, тем лучше оно запоминается).
3. Закон интенсивности (чем интенсивнее тренируется ответ, тем лучше он осваивается и запоминается).
4. Закон ассимиляции (каждый новый стимул имеет свойство вызывать ту реакцию, которая была связана с подобным стимулом в прошлом).
5. Закон результативности (при одинаковых прочих условиях, если воссоздание языкового явления вызывает последствия, которые чем-то удовлетворяют говорящего, то такое явление запоминается) [43, с. 14].

Таковы общепринятые положения лингвистики и психологии применительно к системе обучения иностранным языкам. Они легли в основу коммуникативно ориентированного подхода, который содержит в себе большие возможности не только для обучения иностранным языкам, но и для всестороннего развития личности [24, 84, 85, 95].

Однако заметим, что данные единые лингвистические и психологические предписания к обучению иностранным языкам являются общепринятыми, но не

бесспорными. Так, например, значительная часть исследователей считает, что наименьшей единицей выражения в языке является не предложение, а слово.

Далее, несловарные значения слова возможны лишь для кратких словарей, ибо словарь призван дать все значения слова, приобретённые его употреблением.

Следует сказать также, что достаточно убедительно выглядят подходы к приобретению языка, обоснованные западными учёными, в частности такими, как: Э. Биалисток (E. Bialystok), Э. Бейтс и Б. Мак-Винни (Bates and MacWhinney), Л. Уайт (White), М. Баувермэн, (M. Bowerman), Р. Джекендофф (R. Jackendoff), У. Куайн (W. V. O. Quine), Э. Маркман (E. Markman), Дж. Макнамара (J. Macnamara), Дж. Мэндлер (J. Mandler), М. Альберт и Л. Облер (M. Albert and L. Obler), Э. Лененберг (E. Lenneberg) и другие.

Данные авторы и другие внесли определённый вклад в теоретическую разработку перечисленных ниже трёх основных подходов к изучению приобретения языка (language acquisition), а именно:

- ◆ нейролингвистического (neurolinguistic) [150, 161];
- ◆ лингвистического (linguistic) [151, 156, 163, 168, 171, 172];
- ◆ психоллингвистического (psycholinguistic) [153, 157, 159, 165–167, 169].

Э. Биалисток, рассматривая эти подходы в изучении языка, раскрывает вклад каждого из них в общую теорию приобретения второго языка [152]. Различные подходы имеют разные пути теоретизации, исследуют различного рода данные, и только признавая этот факт, бесчисленные подходы к приобретению второго языка могут быть объединены в единую теорию.

Нейролингвистический подход.

Изучение языкового приобретения, как первого, так и второго, всегда включает интерес к поиску связи между нейрологическими структурами, которые определяют материальные центры, ответственные за процессы усвоения языка, и поведенческими указателями этого усвоения. Первые успехи нейролингвистов XIX века К. Вернике (C. Wernicke) и П. Брока (P. Broca) сыграли решающую роль в мотивации дальнейших усилий найти конкретные функции языка в конкретных мозговых позициях. В последующих исследованиях ученые продолжили попытку наметить лингвистические функции по всему мозгу [152, с.120–121].

Большая часть этого исследования посвящена изучению образцов языкового нарушения, которые обнаружены у пациентов с особыми видами мозгового нарушения.

Один из результатов этого исследования касается локализации языковых функций в мозге. Согласно М. Альберту и Л. Облер (M. Albert and L. Obler)

(1978), например, двуязычные являются более двусторонними и обладают меньшей связанностью мозговых центров с определенным языком, чем многоязычные [152, с. 120].

Такие утверждения имеют серьёзное значение для теорий приобретения языка.

Вторая проблема, рассмотренная нейролингвистическим подходом, касается поиска доказательства того, что развитие мозга сковывает приобретение языка. Эта возможность была наиболее чётко сформулирована Э. Лененбергом (E. Lenneberg) (1967) [152, с.121].

Нейролингвистический подход демонстрирует, что существуют важные биологические особенности, указывающие на способность людей учить второй язык. Несмотря на противоречивые исследовательские выводы, наблюдается устойчивое влияние возраста на некоторую часть приобретения второго языка. Доказательство этого биологического влияния раскрывается наиболее ясно в области фонологии.

Анализируя в целом вышесказанное, отметим, что все данные нейролингвистики показывают невозможность выделить у здоровых учащихся какие-либо биологические признаки (особенности мозга), влияющие на характеристики усвоения второго и последующих языков. Патология же требует особого рассмотрения.

Всегда возможно существование частных биологических особенностей, временно влияющих на усвоение языка, но эти влияния настолько разнообразны, что включают и взаимоисключающие. Например, казалось бы возраст влияет на усвоение фонетики, однако, когда требуемая подражательность в воспроизведении звуков и интонации лучше: в раннем, зрелом или позднем возрастах? Ответы различны, в том числе и взаимопротиворечивы.

Лингвистический подход.

Лингвистические теории не являются типичными или обязательными теориями приобретения языка, но каждая лингвистическая теория имеет значение для своего рода познавательной или психолингвистической теории приобретения, которая совместима с ней. Существуют два распространённых типа теорий приобретения, которые делают различные предположения о языковой структуре: коннекционистские и ориентированные на способность к обучению [152, с. 124–126].

Коннекционистские теории (connectionist theories) основываются на эмпирическом подходе к приобретению: языковая структура определяется лингвистическим окружением, которое существует вне обучающегося.

Теории с ориентацией на способность к обучению (learnability theories) берут за основу естественный подход: языковая структура рассматривается в отношении биологической готовности внутреннего состояния обучающегося.

Универсальная грамматика – это набор уточнений по структуре языка, который предназначен поместиться в теорию, ориентирующую на способность обучаться.

Два вида теорий совпадают в своём предположении, что овладение языком идёт не через преднамеренное вмешательство и анализ обучающегося. Для этих видов теорий приобретение языка определяется факторами, в сущности, находящимися вне контроля обучающегося, биологическими или бессознательными видами познания. Поэтому каждый тип теории будет по-разному объяснять приобретение различных лингвистических классов, но природа толкования и то, что способствует единому объяснению будут схожими.

Коннекционистские теории.

Важной коннекционистской теорией, имеющей дополнительное достоинство, адресованное к существующим проблемам в языковом приобретении, является сопоставительная модель Э. Бейтс и Б. МакВинни (1989) (the competition model / E. Bates and B. MacWhinney). Подобно всем коннекционистским теориям, она базируется на ассоциациях, различаемых в языковом вводе. Она более функциональна, чем другие модели в своей зависимости от соперничеств между формо-функциональными схемами в глубинных сетях. Как только соперничества преодолены, из некоей сети выясняется, что стремится к наиболее экономным и доступным решениям формо – функциональной проблемы.

Основные сети создаются путём восприятия распределённой частоты особых форм в языке. Такие сети представляют собой грамматику. Приобретение языка, с этой точки зрения, является анализом знакового распределения. Главный фактор в первом приобретении языка детьми, во втором приобретении языка взрослыми или приобретении языка посредством компьютера состоит в том, что ввод доставляет информацию, которая переводится в ассоциативные системы [152, с. 124].

Для языкового приобретения и языковой структуры, которое полагается строго на непредвиденные случаи окружающей среды, оказывается сложным разъяснение сходства, присущего всем естественным языкам. В сопоставительной модели универсальные черты грамматики, которые видны через языки, воплощаются в универсалии человеческого познания. То есть, человеческий ум создаёт языки, которые имеют особые характеристики. Этот результат неизбежен, поскольку все человеческие умы содержат один и тот же

набор воспроизводящих универсалий. В связи с этим сопоставительная модель обращается к биологии, чтобы оправдать неизбежный факт языковой структуры – универсальность.

Следует отметить, что разные универсальные грамматики несколько по-разному формулируют требования к языку и отсюда – реализацию этих требований. Но все универсальные грамматики включают определённые требования:

1. Высказывание должно заключать в себе законченную мысль, содержащую суждение. Это значит, что должны существовать предложения, содержащие подлежащее, сказуемое и связку. Такие предложения (полные, простые, нераспространённые) являются основой строя предложений и должны быть представлены в любом языке. Всё разнообразие предложений есть либо сокращение этой схемы (неполные предложения), либо усложнение её в том или ином отношении (распространённые и сложные предложения). Только при удовлетворении этих требований высказывание может содержать в себе логически обсуждаемую мысль, может служить средством общественного договора.

2. Предложение, содержащее в себе логически правильное суждение, должно быть представлено рядом звуков. Каждый из этих звуков членоразделен, т.е. образуется органами артикуляции так, что один звук в восприятии отделён от другого. Эта определённая объясняется тем, что звуки речи ограничены в числе и образуют высказывания как комбинации звуков речи, составленные по намерению говорящего. Этим отличается язык человека от языка, например, попугая. Попугай лишь имитирует комплексы звуков человека, но не имеет возможности составлять сам новые комплексы звуков. Членораздельность речи позволяет из ограниченного числа звуков построить бесконечное разнообразие звуков.

3. Сознательная речь, позволяющая достичь соглашения о чём-либо, невозможна без того, чтобы называть предметы соглашений. Названием предметов являются имена. Если имена используются в речи, то они являются словами. Слово есть, таким образом, имя, взятое как часть (отрезок) речи.

4. Для того чтобы предложение (как полная речь), составленное из слов, имело смысл, необходима грамматическая организация слова, с одной стороны, и предложения – с другой. Упорядоченность отношений слова и предложения – требование, вытекающее из задачи языка, – реализуется в виде грамматики. Грамматические отношения слова и предложения могут быть выражены разными способами, но они должны быть выражены, иначе невозможно общение с помощью языка.

5. Универсальным средством обозначения отношений слова и предложения признаются части речи – классы слов с определёнными синтаксическими свойствами, которые способны выразить заключённое в словах суждение. Главные классы: имена, глаголы и частицы (связки), которые соответственно называют предметы, признаки и отношения между ними.

6. Предложение как целое, расчленённо называя предметы и признаки, не будет актом общения, если в нём не обозначены отношения этих предметов и признаков к действительности, т.е. модальность. Ведущей частью значения модальности является время. Прошедшее, настоящее или будущее, отображённое в речи, является первым признаком соотношения речи с действительностью.

7. Время как часть модальности соотносится с высказыванием как деянием и измеряется соотношением с другими (не речевыми) деяниями. Поэтому необходимо обозначить деятеля, от которого зависит действие, лицо или вещь, т.е. объект, претерпевающий действие. Так формируется универсальная категория лица. Категория лица, в зависимости от степени сложности предложения, бывает выражена словами (местоимениями) или формами слов (спрягаемыми формами глаголов).

8. Расчленение и усложнение отношений между словами в неполных, распространённых и сложных предложениях делает необходимым, с одной стороны, деление слов по частям речи, а с другой – детализацию отношений между словами. При делении слов по частям речи возникают разновидности имён (прилагательное, числительное, родовое, собственное и т.п.) и глаголов (глаголы модальные, связочные, переходные, непереходные, движения, действия, состояния и т.п.). Отношения между этими классами выражают категории падежа, устанавливающие детальные отношения имени к глаголу и имени к имени, и категории причастия, деепричастия и т.п., которые обозначают отношения глагола к глаголу и глагола к имени. При этом делении остаётся как бы остаток: наречия и прилагательные, слова со значением признака, отнесённого либо не отнесённого ко времени. Так устанавливается система категорий слов.

9. Усложнение предложений вызывает необходимость установить отношения между простыми предложениями внутри периода и между частями сложного предложения (отношения причины, следствия, условия, результата и т.п.). Эти отношения, содержащиеся в мысли, выражаются формами речи, прежде всего союзами, которые универсальная грамматика обособляет в особую категорию [116, с. 218].

В чём же состоит назначение универсальной грамматики? Первоначальное назначение универсальной грамматики – разработать эталон, или общее

основание, сравниваемых языков в сопоставительном языкознании. Необходимо установить и обосновать категории языка, которые должны быть необходимо представлены в каждом языке. Такие категории возможны потому, что при всём разнообразии конкретных языков между ними есть что-то определённо общее, например звуковой канал коммуникации, членораздельность речи, слова, представляющие собой имена вещей, и т.п. Эти общие свойства рождают частные свойства, присущие всем языкам.

Теории с ориентацией на способность обучаться.

Эти теории берут в качестве своей предпосылки то, что существует предпрограммная схема приобретения, которая готова принять и раскрыть структуру языка через минимальный ввод. В отличие от сопоставительной модели, эта универсальная схема состоит из лингвистических принципов, не познавательных. То, что возникает через образовательный процесс, является целевой грамматикой.

Главным лингвистическим описанием, которое соответствует этому обучающему основанию, служит теория принципов и параметров Н. Хомского [163].

Принципы являются чертами (особенностями), которые управляют всеми языками, а параметры представляют собой набор необязательных черт, которые могут указать ограниченный круг конкретных значений определённых величин. В этом отношении универсальная грамматика описывает ограничения учебного плана, демонстрирующие общие свойства, разделяемые всеми языками.

Л. Уайт (L. White) (1989) определяет три факта языкового приобретения, которые подтверждают обращение к универсальной грамматике. Первый: ввод информации для обучающегося языку предопределяет целевую грамматику, так что не ясно, как дети могут извлекать все относимые к этой грамматике правила. Они, дети, неосознанно руководствуются чем-то внешним по отношению к целевой грамматике. Второй: ввод бывает испорченным, в таком случае трудно понять, как получается представленным верное правило. Третий: не существует никакой запрещённой очевидности, так что трудно объяснить, как дети учатся исключать неправильные структуры. Тот факт, что дети ухитряются строить зрелую грамматику в контексте этих трёх недостатков ввода наводит на мысль о том, что конструкция, подобная универсальной грамматике, должна быть развёрнута в ходе приобретения [152, с. 126].

Л. Уайт обрисовывает те аспекты языка, которые универсальная грамматика затрагивает и не затрагивает.

Лингвистические особенности, которые, кажется, наиболее регулируются универсальной грамматикой, относятся к синтаксису, хотя это может быть только частью синтаксической структуры, которая находится под контролем

универсальной грамматики. Те аспекты, которые представлены как бы вне универсальной грамматики, являются лексикой, и возможно, логической структурой и прагматикой [172].

Лингвистический подход к проблеме приобретения второго языка, кажется, должен быть наиболее плодотворным в предоставлении объяснений приобретения синтаксиса. Если использовать теорию с ориентацией на способность к обучению, то требование её состоит в том, что некоторые аспекты синтаксиса второго языка изучаются средствами универсальной грамматики, которые контролируются первым языковым приобретением и остаются доступными для взрослых во втором языковом приобретении. Если использовать коннекционистские теории, то требование их состоит в том, что структурные особенности ввода производят сложную сеть формо-функциональных отношений, которые составляют грамматику языка. Хотя, получающаяся в результате сеть является различной для каждого нового языка, процесс, порождающий эти сети является одним и тем же [152, с.127].

Что становится очевидным, так это разъяснение того, как лингвистическая структура, особенно синтаксическая, строится. Лингвистический подход обеспечивает наилучшее объяснение, почему приобретение идёт в выбранном направлении, какое влияние других языков имеет данное приобретение и каковы должны быть этапы приобретения. Приобретение является одинаковым в любом случае: считается ли универсальный механизм, важный для построения данной грамматики, набором познавательных универсалий, раскрывающих структуру ввода, или набором лингвистических универсалий, вложенных в механизм приобретения.

Психолингвистический подход.

Предпосылкой психолингвистического подхода являются такие особенности психических процессов обучающихся или изменений в этих процессах, которые отвечают за языковое приобретение. Здесь разъяснение является внутренним описанием познавательных возможностей.

Существуют две проблемы, которые психолингвистический подход может отнести ко второму языковому приобретению. Первая – это отношение между значением и языком и как эти значения усваиваются; вторая – природа лингвистического представления и способ, в котором два языка связаны в таком представлении.

Язык и значение.

При решении первой проблемы выявлена важная роль концептуального развития. Оказывается, что превербальное значение является одним из оснований, на котором построено языковое приобретение. Как отмечает М. Баувермэн (M. Bowerman): «Без определённых предположений

относительно смысловых представлений детей, никакая теория [языкового приобретения] не может быть обоснована» [153, с. 464].

Существуют два вопроса, которые надо разрешить в понимании роли значения в приобретении языка детьми: вопрос о происхождении значений и вопрос о происхождении обозначений.

О происхождении значений можно сказать следующее.

Сложные идеи могут быть собраны из более простых, но как дети узнают более простые идеи? Р. Джекендофф (R. Jackendoff) (1990) доказывает, что развитие словарных значений должно быть основано на комбинаторной системе, созданной из врождённых примитивов. Он воздерживается от точного формулирования таких вопросов, как: что такое примитивы и как много их должно быть. Его аргумент скорее всего является логическим, в котором он признаёт неизбежным утверждать ряд значащих компонентов частью врождённых концептуальных механизмов, которые дети вводят в первое языковое приобретение. Кроме того, важным представляется то, что значение является врождённым [152, с.128].

Проблема обозначений является дилеммой, представленной У. Куайном (1960) (W. Quine) [168]. Как обучающиеся языку узнают, какая часть понятого (осознанного) окружения является подходящим референтом для вновь услышанного ярлыка? Как дети узнают, что «шар» – это особая игрушка, а не форма; что «яблоко» – это конкретный фрукт, а не какая-нибудь несъедобная вещь; что «машина» – это средство, а не действие движения. Э. Маркман (1990) (E. Markman) доказывает, что эта проблема могла бы быть разрешённой, если бы дети были биологически предрасположены направить своё внимание на некоторые классы вещей, а не на другие, когда изучают новые слова. Если бы дети были предубеждены заниматься целыми объектами, а не свойствами объектов, например, не было бы тогда проблемы обозначений [167, с. 57–77].

Проблема обозначения, однако, не только определяется врождёнными склонностями. Контекст, в котором дети изучают свой первый язык, сокращает число конкурирующих гипотез, которые они могут построить о словарных значениях, и обеспечивает, чтобы они сделали правильные выводы.

Дж. Макнамара (1972) (J. Macnamara) давно доказал, что дети используют контекст, чтобы понять такое синтаксически противоречивое высказывание как: «in a box» («в коробке»), «in a hurry» («в спешке»), и «in a minute» («через минуту»). Он утверждает, что дети понимают значения, потому что они понимают контекст, и что это прагматическое понимание является, по крайней мере, таким же важным, как и их более формальная лингвистическая способность в продвижении понимания [165, с. 1–14].

Применительно к отношению между значением и обозначением возникает вопрос: что происходит между самыми ранними детскими идеями о превербальных значениях и их обозначениями в языке? Этот вопрос менее рассмотрен в психолингвистике. Дж. Мэндлер (1988) (J. Mandler), однако, даёт одно особенно убедительное объяснение, которое базируется на эволюционном исследовании [166, с. 113–136].

Такие понятия, как животность (*animacy*) содержат довольно сложную перцепционную и концептуальную информацию, и Дж. Мэндлер обнаружила, что дети используют такие понятия приблизительно к девятимесячному возрасту. Она утверждает, что эти понятия создаются из ранних детских чувственно-моторных представлений путём изображения их вновь в новый формат, подобный образу схемы. Это представление о развитии абстрактных понятий из более ранних перцепционных предшественников уклоняется от проблемы наделения ребёнка врождёнными примитивами. Язык может быть составлен прямо из этих образов-схем, делая их развитие важной предпосылкой изучения языка детьми. Познавательное опережение является непосредственной предпосылкой первого детского слова.

Существует некоторое воздействие, происходящее в противоположном направлении, от языковых структур, влияющих на представления значений. М. Бауверман (1989) (M. Bowerman) изучил развитие пространственных понятий у английских и корейских детей. Пространственная лексика в Англии и Корее имеет различного рода отличия и выражает различные пространственные отношения, применительно к словарным значениям. Например, там, где англичанин будет использовать «put in» («положить в, всовывать, вставлять») для *apple in bowl* (яблоко в миску) и *hand in glove* (руку в перчатку), кореец будет отличать эти от других выражений со значением «tightness of fit» (соответствие тесноте, плотности). Надевание шляпы имеет отличное значение от выражения – надевание кольца. Исследования показывают, что английские и корейские дети строят различные понятия пространственного сходства и, что эти разные понятия должны быть отмечены лингвистическими отличиями [153, с. 133–165].

Эмпирические данные и теоретический аргумент поэтому, кажется, не противоречат в том, что детское приобретение значения в первом языковом приобретении предшествует языковому приобретению само по себе и до некоторой степени подтверждается биологически. Детские гипотезы о возможных словарных значениях скованы врождёнными предположениями. Тем не менее, они могут быть видоизменены семантическими структурами, выраженными в языке, чтобы словарные значения были усвоенными.

Обозначение слов в концептуальных представлениях зависит от познавательного перестраивания перцепционных представлений.

Приобретающие второй язык взрослые не стоят перед этими проблемами значений. Не существует для взрослых и проблемы обозначений, и значения примитивов, какими бы они не являлись, давным давно истолкованы. Но с тех пор, как существует хотя бы какое-то влияние в обратном направлении, обучающиеся второму языку могут чувствовать изменяющее воздействие его на свою понятийную систему, поскольку они приобретают иную лингвистическую систему, в частности, ту, в которой предполагаются иные части важных явлений. Более того, М. Баувермэн указывает на то, что лексическая структура не такая уж систематическая, чтобы её можно было бы пояснить только врождёнными или устанавливаемыми происхождением правилами. Познание неизбежно подразумевается. Проблема узнавания значений, значит, начинается для детей с каких-то врождённых стеснений (ограничений) и скоро становится проблемой познания. Приобретающие второй язык имеют только познавательные средства, которыми изучаются значения в новом языке.

Таким образом, основываясь на данных психолингвистического подхода, мы должны иметь в виду то, что вобретении второго языка психолингвистика предписывает ориентировку на ситуацию, представленную звуковым или письменным текстом. Здесь проблематично установление значения хотя бы части языковых выражений, характеризующих ситуацию. Если эти значения усвоены – ситуация схвачена и предопределяет поиск значений других языковых выражений. Как установить значения выражений, характеризующих ситуацию?

Если текст совершенно незнаком, то должна быть помощь путём предъявления ситуации, в той или иной степени встречавшейся в первом приобретении языка, либо путём перевода на родной язык ключевых выражений, характеризующих подобную ситуацию (уже встречавшуюся).

Если в тексте различимы знакомые языковые выражения, то, установив их значения, нужно воспроизвести общую ситуацию. Знание ситуации создаёт установку ожидания встречи с предполагаемыми значениями, ассоциациями, гештальтами и другим, связанным с подобными ситуациями. Всё это допускает перевод на язык программных методологических предписаний для студентов, изучающих иностранный язык.

Рассмотрев особенности каждого из этих подходов, были обозначены конкретные методологические предписания обучения студентов иностранному языку, а именно:

- 1) ориентировка на ситуацию, представленную звуковым или

письменным текстом;

2) установка на ожидание встречи с предполагаемыми значениями, ассоциациями, гештальтами и другим в данной ситуации;

3) ориентировка на универсальные черты грамматики родного языка.

Более подробное рассмотрение обозначенных методологических составляющих по приобретению иностранного языка позволяет раскрыть следующие их компоненты применительно к возрасту учащихся:

- ◆ постижение ситуации через личный опыт;
- ◆ выделение в описаниях собственного опыта того, что относимо к предполагаемой теме обсуждения;
- ◆ введение словаря, расширяющего представления о теме;
- ◆ постижение новых слов с помощью усвоенных представлений;
- ◆ использование совокупных представлений для развития воображения путём прогнозирования.

Уточнив цель и общепринятые подходы в обучении иностранным языкам, обратимся теперь к содержанию предмета, поскольку, как известно, цель обучения определяет его содержание.

Обычно выделяются следующие компоненты содержания обучения, а именно: лингвистический, психологический, методологический и культуроведческий. Лингвистический компонент включает объем подлежащих усвоению знаний о языковых средствах, необходимых для общения, о правилах их использования и навыки оперирования этими правилами.

В результате освоения программы по иностранным языкам студенты должны знать:

- ◆ базовые правила грамматики (на уровне морфологии и синтаксиса);
- ◆ базовые нормы употребления лексики и фонетики;
- ◆ требования к речевому и языковому оформлению устных и письменных высказываний с учетом специфики иноязычной культуры;
- ◆ основные способы работы над языковым и речевым материалом;
- ◆ основные ресурсы, с помощью которых можно эффективно восполнить имеющиеся пробелы в языковом образовании (типы словарей, справочников, компьютерных программ, информационных сайтов сети Интернет, текстовых редакторов и т.д.).

Характеризуя лингвистическое содержание обучения иностранным языкам в неязыковом вузе следует отметить, что сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что из учебного процесса по иностранным языкам должен быть исключен «примат грамматической прогрессии» [25, с. 132]. Этого требует основная цель обучения иностранным языкам в данном типе учебных

заведений – овладение профессионально-значимым иноязычным общением – поскольку овладение языковым материалом для студентов-нефилологов не является самоцелью.

Психологический компонент содержания предполагает овладение студентами иноязычными умениями и навыками (в аудировании, говорении, чтении и письме), которые формируются на конкретном этапе обучения и применительно к конкретным условиям обучения.

В ходе обучения иностранному языку студенты неязыковых вузов должны овладеть следующими иноязычными умениями:

◆ в области аудирования: воспринимать на слух и понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических (медийных) и прагматических текстов, относящихся к различным типам речи (сообщение, рассказ), а также выделять в них значимую (запрашиваемую) информацию;

◆ в области чтения: понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических и прагматических текстов (информационных буклетов, брошюр / проспектов), научно-популярных и научных текстов, блогов / веб-сайтов; детально понимать общественно-политические, публицистические (медийные) тексты, а также письма личного характера; выделять значимую/запрашиваемую информацию из прагматических текстов справочно-информационного и рекламного характера;

◆ в области говорения: начинать, вести / поддерживать и заканчивать диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, диалог-обмен мнениями и диалог-интервью / собеседование при приеме на работу, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости используя стратегии восстановления сбоя в процессе коммуникации (переспрос, перефразирование и др.); расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника (принятие предложения или отказ); делать сообщения и выстраивать монолог-описание, монолог-повествование и монолог-рассуждение;

◆ в области письма: заполнять формуляры и бланки прагматического характера; вести запись основных мыслей и фактов (из аудиотекстов и текстов для чтения), а также запись тезисов устного выступления / письменного доклада по изучаемой проблематике; поддерживать контакты при помощи электронной почты (писать электронные письма личного характера); оформлять Curriculum Vitae / Resume (резюме) и сопроводительное письмо, необходимые при приеме на работу, выполнять письменные проектные задания

(письменное оформление презентаций, информационных буклетов, рекламных листовок, коллажей, постеров, стенных газет и т.д.) [21].

Описание современного содержания обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей вузов требует также выделения в его психологическом компоненте значимых для данной категории студентов сфер общения, типичных ситуаций и проблематики общения в каждой из этих сфер.

Методологический компонент содержания определяет пути овладения иноязычными знаниями умениями и навыками, а именно: приемы и способы мыслительной деятельности, необходимые и достаточные для успешной самостоятельной учебной работы по овладению иностранным языком [127].

Реализация содержания обучения иностранным языкам в методологическом компоненте предусматривает овладение студентами: *стратегиями* восприятия, анализа, создания устных и письменных текстов разных типов и жанров; *компенсаторными умениями*, помогающими преодолеть «сбои» в процессе коммуникации, вызванные объективными и субъективными социокультурными причинами; *стратегиями* проведения сопоставительного анализа факторов культуры различных стран; *приемами* самостоятельной работы с языковым материалом (лексикой, грамматикой, фонетикой) с использованием справочной и учебной литературы и пр.

Четвёртый компонент содержания обучения иностранным языкам определяет объем общекультурных, социокультурных, лингвострановедческих и страноведческих знаний, а также соответствующих умений и навыков, которые необходимы студенту, изучающему иностранный язык для успешного общения в условиях межкультурной коммуникации [119].

Наполнение культуроведческого компонента содержания обучения иностранным языкам должно отражать в учебном материале гуманистические идеи, предоставлять характеристику уникальных самобытных черт в культурах народов Украины и всего мира, вводить студентов в мировую культуру, раскрывать суть все ускоряющегося процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов мира [34].

Содержание обучения иностранным языкам в культуроведческом компоненте направлено на:

- ◆ формирование представлений о многообразии культур в мире;
- ◆ развитие интереса к проявлениям национально-культурных особенностей разных народов;
- ◆ воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- ◆ совершенствование умений и навыков межкультурного взаимодействия с представителями различных культур;

◆ приобретение студентами опыта представления родной культуры при иноязычном общении в условиях диалога культур [119].

Естественно, что все эти содержательные компоненты находятся в тесной взаимосвязи.

Основой содержания предмета «Иностранный язык» считают умения в четырёх видах речевой деятельности. Между тем формирование умений невозможно без знания языкового материала, «строительного материала», с помощью которого оформляется сообщение. Знание слов, грамматических форм, конструкций само по себе не обеспечивает формирование умений. Необходимы навыки владения этим материалом для порождения или распознавания информации. Речевые навыки представляют собой часть сложных речевых умений – говорения, чтения, письма, аудирования. Для усвоения знаний и овладения навыками и умениями коммуникативной деятельности на иностранном языке следует вооружить учащихся эффективными учебными тактиками и стратегиями. Другими словами, речь идёт об организации активной деятельности самих учащихся по усвоению новых знаний, формированию и развитию умений, управлению учебно-воспитательным процессом, вовлечение их в планирование своей учебной деятельности, её самоорганизации, самоконтроля, т.е. саморегулирование учения.

Каковы же наиболее общие предписания по приобретению речевых умений – говорения, чтения, письма, аудирования?

Начнём с аудирования.

Что же представляет собой аудирование как вид речевой деятельности?

Аудирование – это понимание воспринимаемой речи на слух. Оно представляет собой перцептивную мыслительную мнемическую деятельность.

Перцептивную, – т.к. осуществляется восприятие, рецепция, перцепция; мыслительную – потому что её выполнение связано с основными мыслительными операциями: анализом, синтезом, индукцией, дедукцией, сравнением, абстрагированием и т.д.; мнемическую – потому что имеет место выделение и усвоение информативных признаков, формирование образа, узнавание, опознавание в результате сличения с эталоном, хранящимся в памяти.

Аудирование складывается из умения дифференцировать воспринимаемые звуки, интегрировать их в смысловые комплексы, удерживать их в памяти во время слушания, осуществлять вероятностное прогнозирование и, исходя из ситуации общения, понимать воспринимаемую звуковую цепь.

Значит, в основе аудирования как вида речевой деятельности лежит перцептивно-мыслительная деятельность, связанная с восприятием звучащей речи (рецепцией), анализом и синтезом.

Что же выступает в качестве методологического компонента в обучении учащихся аудированию?

Прежде всего, это свойства, правила процесса восприятия и мышления:

- ◆ восприятие целого, т.е. высказывания, речевой единицы, соотнесённой с ситуацией (от целого к частному: от высказывания к отдельному слову, а от него к звуку, если есть новый звук);

- ◆ от известного к неизвестному (использование родного языка в плане переноса);

- ◆ от буквального значения к аналогии (способы семантизации слов: беспереводной и переводной);

- ◆ от отдельных смысловых единиц к их синтезу (интерференция).

Аудирование, в принципе, составляет процесс расширения области воспринимаемого и усвоения его. Значит, изучение языка предопределено установкой восприятия, которое является основным средством расширения знания языка. Это предписывает обязательность и повторение восприятия, в частности, в виде слухового и зрительного. Все тренировочные упражнения по формированию аудирования строятся на повторении и расширении области воспринимаемого:

- ◆ упражнения на снятие лингвистических трудностей: фонетических, лексических и грамматических;

- ◆ упражнения, развивающие слуховую память, внимание, воображение, логическое мышление учащихся.

В вопросах тренировки слуховой и зрительной памяти, воображения, внимания, узнавания языковых выражений лежат предписания психологии. Выделение, соединение смысловых единиц, предвидение смысловых единиц и ситуаций задаются ситуацией и логикой мышления, семиотикой (учение о знаках и их значении): контекст задаёт предвидение как нечто выводное, интуиция – обоснованное угадывание ситуации.

Аудирование тесно связано с говорением – выражением мыслей средствами изучаемого языка.

Говорение как вид речевой деятельности опирается, как правило, скрыто или явно на совокупность предписаний герменевтики (философии понимания), структурализма, теорий функций языка, психологии общения.

Герменевтика – постижение чужого сознания в различных его проявлениях (письменных текстах, говорении), вхождение в чужое сознание средствами собственного.

Применительно к языковой ситуации – это постижение чужого языка с позиции родного: правила переноса особенностей родного языка на ситуацию говорения на изучаемом языке.

Структурализм: установка на отождествление проговариваемого по скрытым или явным структурам (грамматическим, синтаксическим).

Теории функции языка: в процессе обучения говорению как виду речевой деятельности опираются на воспроизводящую и преобразующую, познавательную и коммуникативную функции языка.

Психология общения, её межличностный вариант, который предполагает, что в центре общения находятся две личности, два субъекта общения, взаимодействие которых реализуется через деятельность и в деятельности. Психология общения предписывает говорению как виду речевой деятельности определённую систему элементарных актов. Каждый акт определяется:

- ◆ субъектом – инициатором общения (учащимся);
- ◆ субъектом, которому адресована инициатива (речь всегда обращена к слушателю, адресована к аудитории);
- ◆ нормами, по которым организуется общение (речь всегда эмоционально окрашена, поскольку говорящий выражает свои мысли, чувства, отношение к тому, что он говорит);
- ◆ целями, которые преследуют участники общения (речь всегда мотивирована: целью, которая определяется либо внешними, либо внутренними стимулами; потребностью учащихся «выразить себя», выбором и созданием учебно-речевых ситуаций);
- ◆ ситуацией, в которой совершается взаимодействие (речь всегда ситуативно обусловлена: создание учебно-речевых ситуаций или использование реальных ситуаций).

Теперь определим методологический компонент обучения чтению как виду речевой деятельности, который обеспечивает письменную форму общения.

Чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, поскольку оно связано с восприятием (рецепцией) и пониманием информации, закодированной графическими знаками.

Значит, в основе чтения (как и аудирования) лежит перцептивно-мыслительная деятельность, связанная с восприятием (написанной речи), анализом и синтезом.

Иными словами, чтение представляет собой сложный психолингвистический процесс восприятия текста, результатом которого является его понимание [12].

В качестве методологического компонента обучения чтению как виду речевой деятельности выступают предписания семиотики, соединяющей воспринимаемые знаки со смыслом, и психолингвистики: от восприятия на уровне значения к восприятию на уровне смысла.

Что же следует понимать под восприятием на уровне значения к восприятию на уровне смысла?

Восприятие предложений письменной речи происходит по синтагмам, т.е. по структурно-смысловым комплексам. По смысловым блокам идёт восприятие содержания всего текста. От понимания отдельных фактов текста (осмысление слов текста и грамматических связей между ними) читающий переходит к пониманию его логических связей, к домысливанию на основе воспринятой информации, к осознанию того, что может дать воспринятая информация лично ему. Восприятие лишь отдельных фактов и сюжетной линии текста – это восприятие на уровне значения. Постепенно учащихся подводят к более глубокому восприятию – к восприятию на уровне смысла (осознание цели чтения, жизненного опыта читающего, его общего уровня культуры).

Следующим видом речевой деятельности является *письмо*.

В словаре лингвистических терминов письмо определяется как «дополнительное к звуковой речи средство общения при помощи системы графических знаков, позволяющих фиксировать речь для передачи её на расстояние, для сохранения её произведений во времени» [3, с. 323].

В этом определении письмо рассматривается с двух сторон: как продуктивный вид деятельности (фиксировать речь для её передачи) и как результат этой деятельности (тексты, предназначенные для чтения другими).

Различают письменную речь и письмо.

Письмо рассматривается как важное средство обучения. Оно «реально повышает результат запоминания при закреплении лексических и грамматических знаний, поддерживает процесс обучения аудированию, говорению и чтению, даёт возможность одновременно осуществлять индивидуальную продуктивную речевую деятельность всех учащихся, является рациональным средством контроля знаний учащихся, учит самоконтролю и самопроверке» [92, с. 280].

В основе обучения письму как виду речевой деятельности лежат методологические предписания лингвистики и психологии.

В лингвистике под письмом понимается графическая система как одна из форм выражения, средство представить язык при помощи графических знаков. Под письменной речью понимается книжный стиль речи.

Значит, лингвистика предписывает умение представить язык системой графических знаков, подчинённых определённым правилам взаимоотношений (грамматических, синтаксических).

В психологии письмо определяется как сложный процесс, в котором имеет место соотношение речевых звуков, букв и производимых человеком речедвижений. Письменная речь рассматривается как процесс выражения мыслей в графической форме.

В обучении письму как виду речевой деятельности психология предписывает следующие установки:

- ◆ базой письменной речи является устная речь. При письме воплощается в графических символах то, что проговаривается человеком предварительно (устная речь связана с письмом механизмом порождения высказывания: от замысла (что сказать) к отбору необходимых средств языка (как это выразить, какие нужны слова и как их сочетать в высказывании) до реализации замысла средствами языка устно – в говорении и письменно – на письме. При письме – высказывание, представленное графически, при говорении – это звучащее высказывание. В результате состоится понимание сообщения другим лицом);

- ◆ при письме идёт кодирование мысли с помощью графических символов (установление графемно-фонемных соответствий от звуков к буквам).

В чём же значение выделенных методологических предписаний по овладению видами речевой деятельности в обучении иностранным языкам?

Несомненно, они дают квалификацию учебного задания, оценку и выбор способов его выполнения, придающих системность и эффективность обучению.

Однако выделенные методологические составляющие в овладении видами речевой деятельности не являются упорядоченными. В них собрано всё подряд: от стихийно эмпирических до угаданных каких-то общих методологических знаний.

Таким образом, весь педагогический процесс пронизан скрытыми или явными методологическими предпосылками: от предельно общих до простейших конкретных воплощений.

Рассмотрение вопроса о месте методологического компонента системы знаний в содержании образования позволяет сделать следующие выводы:

- ◆ Содержание образования находится под влиянием методологии, которая, в свою очередь, обусловлена социально-экономическими отношениями и господствующей идеологией данного общества.

◆ Теоретический анализ показал, что в содержании образования представлены следующие уровни методологии: общенаучный, конкретно-научный и технологический. Однако нет явного выделения философской методологии, разнообразие конкретных видов которой предопределяет типы педагогических школ.

◆ Применительно к специфике предмета «Иностранный язык» и с учётом психофизиологических особенностей учащихся методологические составляющие возможно вводить в канву однородного предметного материала, при этом допустимы три способа выбора момента включения их, а именно: в начале, в середине и в конце изучения предметного материала.

В целом, несмотря на те или иные недостатки рассмотренных в этом параграфе работ, в них заметно стремление обосновать присутствие и важность методологии в содержании образования. Основной же задачей данного раздела было определить место методологий различных уровней в содержании образования, оправдать включение методологии в систему знаний учащихся. Эта задача была конкретизирована применительно к обучению иностранному языку и решена. Далее необходимо определить уместность и способы усвоения методологических знаний учащимися с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей.

3 СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ И КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

Выявление сущности, структуры, функций методологического компонента системы знаний, определение его места в содержании образования вообще и в содержании обучения иностранным языкам, в частности, позволяют далее рассмотреть возможные способы формирования методологических составляющих.

Когда мы говорим о способах формирования методологического компонента системы знаний, то нас интересует, как формировать его, с помощью каких методов, приёмов, последовательность этапов.

Термин «метод» происходит от греческого слова «methodos», что означает путь исследования или познания, теория, учение.

В философской литературе метод определяется как совокупность приёмов и операций практического и теоретического освоения действительности.

В педагогической литературе существуют различные мнения относительно определения понятия «метод обучения».

Так, в 30-е годы XX столетия в педагогических источниках методом обучения в широком смысле слова называют «способ передачи знаний и развития у учащихся умений и навыков. Методы обучения – орудие в руках учителя, это способ его действий по отношению к ученику и способы работы ученика под руководством учителя» [108].

П. Н. Шимбирёв рассматривал метод обучения «как путь, с помощью которого учитель организует, направляет и руководит работой учащихся относительно овладения ими основами наук» [145].

В дидактической литературе 40-50-х годов XX ст. метод определялся как «тот способ или тот путь, с помощью которого учитель, опираясь на сознательность и активность учащихся, вооружает их знаниями, умениями и навыками» [100].

В 60-е годы XX ст. ряд авторов (М. О. Данилов, М. К. Гончаров, Б. П. Есипов и другие), определяя понятие «метод обучения» стали учитывать не только деятельность учителя, но и деятельность учащихся [41, 91]. Эту идею поддерживают и в последующие годы. Так, в 80-е годы XX ст. методы обучения определяются как подчинённая определённому принципу общая целенаправленная деятельность учителя и учеников, которая представляет собой систему приёмов или способов и направлена на решение учебно-воспитательных задач [54, 96, 97].

Ю. К. Бабанский полагает, что «методом обучения называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования» [98, с. 177].

Б. Г. Лихачёв считает, что «метод обучения – это совокупность приёмов и способов организации познавательной деятельности ребёнка, развития его умственных сил, обучающего взаимодействия учителя и учащихся» [76, с. 387].

Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин подчёркивают, что «в процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по достижению определённых учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся» [129, с. 411].

Из перечисленных выше определений не трудно заметить, что если в 30-е годы XX ст. при определении понятия «метод обучения» подчёркивалась ведущая роль учителя в учебном процессе, то в 40-60-х годах XX ст. – учитывалась не только деятельность учителя, но и деятельность учащихся, а в 70-90-х годах – исходили из целостности учебного процесса (взаимодействие тех, кто обучает и тех, кто обучается) [77, с. 252].

Приведенные выше и им подобные определения метода обучения касаются целей и участников обучения. Все определения включают способ, путь, которым побуждают и упорядочивают деятельность учителя и ученика для достижения целей обучения. Конкретным способом, деталью является приём, представляющий собой часть, элемент метода. В педагогической практике методический приём используется в целях активизации восприятия учащимися учебного материала, углубления познания, стимулирования познавательной деятельности.

Таким образом, суть метода обучения состоит в указании перечня и последовательности шагов в направлении к цели обучения. Каждому шагу нужны соответствующие средства и способы их употребления. Разнообразие целей обучения, характеристик средств и участников обучения служат поводом для обоснования и создания новых классификаций методов обучения.

Так, методы можно разделить на группы по средствам передачи информации и выделить словесные, наглядные и практические.

М. М. Левина, М. И. Махмутов и Ю. К. Бабанский классифицируют методы на бинарной основе: рассматривают процесс обучения как двусторонний процесс. Они выделяют методы преподавания и сопоставимые с ними методы учения.

Классификация методов преподавания обусловлена изменяющимися целями обучения – от пассивного ознакомления с материалом до побуждения к поискам. Сопоставимые им методы учения обуславливаются отношением

ученика к способу предъявления знания учителем – от принятия к сведению для возможного применения до принятия к руководству в поиске. В приведенной ниже таблице представлена классификация методов обучения названных авторов [77, с. 149].

Таблица 3.1 – Методы преподавания и учения

Методы преподавания	Методы учения
Информационно-сообщающий	Исполнительский
Объяснительный	Репродуктивный
Инструктивно-практический	Практический
Объяснительно-побуждающий	Частично-поисковый
Побуждающий	Поисковый

По способу изложения учебного материала учителем и характеру (степени самостоятельности и творчества) познавательной деятельности обучаемых была предложена иная классификация методов обучения (И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин) [35, 73]. Они предложили пять методов обучения, причём в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

1. Объяснительно-иллюстративный метод. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого количества информации. Учащиеся получают знания в «готовом» виде. Студенты воспринимают и осмысливают факты, оценки, выводы, но при этом остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления.

2. Репродуктивный метод. К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т.е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.

3. Проблемное изложение изучаемого материала. При работе по этому методу преподаватель ставит перед учащимися проблему и сам показывает путь ее решения, вскрывая возникающие противоречия. Назначение этого метода состоит в том, чтобы показать образец процесса научного познания. Учащиеся при этом следят за логикой решения проблемы, знакомятся со способом и приемом научного мышления, образцом культуры развертывания познавательных действий.

4. Частично-поисковый (эвристический) метод. Суть его состоит в том, что преподаватель расчленяет проблемную задачу на подпроблемы, а учащиеся осуществляют отдельные шаги поиска ее решения. Каждый шаг предполагает творческую деятельность, но целостное решение проблемы пока отсутствует.

5. Исследовательский метод. В этом случае учащимся предъявляется познавательная задача, которую они решают самостоятельно, подбирая необходимые для этого приемы. Этот метод призван обеспечить развитие у учащихся способностей творческого применения знаний. При этом они овладевают методами научного познания и накапливают опыт исследовательской, творческой деятельности.

Авторы справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности, проявление творческих способностей и должны служить важным критерием выбора метода.

Ю. К. Бабанский всё многообразие методов разделил на три группы, подчинив их по существу требованию управляемости обучения:

- 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности [4, с. 31–38].

М. А. Данилов, Б. П. Есипов полагая, что методы обучения выступают как способы организации упорядоченной учебной деятельности учащихся по достижению дидактических целей и решению познавательных задач, подразделяют их на следующие группы:

- 1) методы приобретения новых знаний;
- 2) методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике;
- 3) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков [41].

В. Ф. Харламов, касаясь ступеней процесса обеспечения обучения в деятельности учителя, обозначил такие группы методов:

- 1) методы устного изложения знаний педагогом и активизации познавательной деятельности учащихся;
- 2) методы закрепления изучаемого материала;
- 3) методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала;
- 4) методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков;
- 5) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся [141].

В современной литературе выделяют также классификацию методов обучения, в основе которой – роль обучающегося в процессе обучения. Данная классификация наиболее явно отражает суть взаимодействия преподавателя и учащегося. Традиционно в ней представлены три метода:

Пассивные: где учащиеся выступают в роли «объекта» обучения, которые должны усвоить и воспроизвести материал, который передается им преподавателем – источником знаний. Основные методы это лекция, чтение, опрос.

Активные: где обучающиеся являются «субъектом» обучения, выполняют творческие задания, вступают в диалог с преподавателем. Основные методы это творческие задания, вопросы от учащегося к преподавателю и от преподавателя к студенту.

Интерактивные (от англ. interaction – взаимодействие, взаимное воздействие): методы, которые построены на целенаправленной, специально организованной групповой (межгрупповой) деятельности.

Многие современные исследователи между активными и интерактивными методами ставят знак равенства, однако, несмотря на некоторую схожесть, они имеют различия. Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов. Они сочетают в себе использование современных технологических средств обучения: компьютерных программ и программного обеспечения, а также выполнение практических, самостоятельных заданий студентами, лабораторных работ на основе использования этих средств.

К интерактивным методам могут быть отнесены следующие: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстративным материалом, обсуждение видеофильмов и т.д.

По сравнению с традиционными технологиями в интерактивном обучении наполняются новым содержанием роли педагога и учащихся. Организуя взаимодействия и отношения, педагог ставит в центр управления обучением самого обучаемого в его реальных взаимодействиях с другими участниками учебного процесса, обратной связи между всеми участниками [121].

При интерактивном обучении важно научить студента работать во всем цикле:

- ◆ поиск и вычленение ведущих проблем;
- ◆ выстраивание проблем по степени значимости;
- ◆ анализ проблем;

- ◆ определение целей, задач направлений деятельности;
- ◆ наработка возможных вариантов решений;
- ◆ выбор наилучших решений;
- ◆ определение механизма решения проблем;
- ◆ составление программы и плана работы.

Преподаватель должен стремиться выстроить весь комплекс идей и действий, которые необходимо заложить в процесс интерактивного обучения.

Из приведенных выше основных классификаций методов обучения, вполне очевидным является то, что в отечественной педагогике не существует единой общепризнанной классификации методов, поскольку у каждого автора свой подход, свои принципы обоснования её. Каждая из этих классификаций охватывает не все стороны обучения, а лишь отдельные из них.

Определив понятие «метод» и рассмотрев основные классификации методов обучения в дидактике, выясним, с помощью каких методов (способов) можно формировать методологический компонент системы знаний учащихся.

Ранее указывалось, что методология имеет четырёхуровневую структуру, а именно:

- I философский уровень;
- II общенаучный уровень;
- III конкретно-научный уровень;
- IV технологический уровень.

В данной работе рассматриваются способы формирования первых трёх уровней методологического знания. Усвоение учащимися технологического уровня осуществляется на основе той или иной избранной технологии обучения. В рамках данной работы этот уровень не представлен (из соображения ограничения объёма текста).

Философский уровень, к которому относятся общие принципы познания и категориальный строй науки в целом, представлен различными философскими направлениями (прагматизм, экзистенциализм, неопозитивизм, неотомизм, диалектический материализм, герменевтика и др.).

Учитывая природу методологического знания, из всего многообразия существующих в педагогике методов обучения, для формирования данного уровня методологического компонента применимы следующие логические методы: дедуктивный и индуктивный, которые опираются на другие методы, такие как: метод выделения главного в учебном материале, методы учебного анализа, синтеза, аналогии, метод выявления причинно-следственных связей и др.

Отметим, что использование индуктивных или дедуктивных методов означает выбор определённой логики раскрытия содержания изучаемой темы – от частного к общему или от общего к частному. Индуктивный метод эффективен тогда, когда учебный материал носит преимущественно фактический характер или связан с формированием понятий, смысл которых раскрывается в ходе индуктивных рассуждений.

Дедуктивный метод применяется при изучении теоретического материала, при решении задач, которые требуют выявления следствий из более общих положений. Он предполагает, что учащиеся ранее усваивают знания общего и абстрактного характера и уже из них выводят затем более частные, конкретные знания [112].

Как дедуктивные, так и индуктивные методы предусматривают научное осмысление учебного процесса в целом, обучения иностранному языку в частности, необходимость применения научно достоверных положений.

Рассмотрим теперь применение данных методов при формировании, усвоении философских методологических положений. При этом важно обратить внимание на то, что в учебном процессе формирование у студентов философских взглядов идёт не прямо, не непосредственно, а через конкретные воплощения.

Прагматизм – философское направление, которое истинным считает не то, что соответствует объективной действительности, а то, что практически полезно. При этом практическая полезность сводится к удовлетворению субъективных интересов. В соответствии с идеями прагматизма, главная цель педагогического процесса – дать человеку те знания, умения и навыки, которые будут практически полезны и необходимы в жизни и профессиональной деятельности человека в современном обществе.

Применительно к предмету «Иностранный язык» прагматические аспекты связываются с практическим овладением студентами иностранным языком, в котором всегда выражается социальный заказ общества по отношению к иноязычному образованию. Заметим, что в настоящее время происходит усиление прагматических аспектов изучения языка: во-первых, достижение ощутимых качественных результатов в овладении иноязычным общением; во-вторых, поиск реального выхода на иную культуру и её носителей (здесь речь идёт не просто о знании языка, но и об умении использовать его в реальном общении, т.е. о практическом владении языком и следовательно, о развитии «прагматической межкультурной компетенции» [24, с. 10].

Прагматистская методология как один из видов знания осваивается общедидактическими методами, но специфика её как предельно общего знания скорее всего, обяжет предпочесть объяснительно-иллюстративный метод

другим (репродуктивному, частично-поисковому, исследовательскому, методу проблемного изложения).

Объяснительно-иллюстративный метод обучения воплощает в преподавании дедуктивный метод познания. Он предполагает представление о прагматическом аспекте изучения иностранного языка: определённый комплекс знаний, умений и навыков, совокупность которых позволяет учащемуся успешно осуществлять речевое общение на изучаемом языке. Далее происходит конкретизация целей, содержания обучения, способов его усвоения учащимися с точки зрения их практической целесообразности и соответствия реальным коммуникативным, познавательным и интеллектуальным потребностям студентов. Конкретизацией практических целей обучения иностранным языкам является их направленность на применение языка в естественных ситуациях общения (упражнения для учащихся имеют ситуативную основу и усиливают мотивы учащихся говорить, слушать, читать, писать на иностранном языке. Задания типа «представьте себе», переносят студентов в воображаемые ситуативные обстоятельства: общение дома, на улице, в отеле, в магазине и т.п.).

Индуктивный метод, напротив, требует обращения к частным ситуациям и восхождения от них к осознанию ситуативности всякой языковой деятельности.

Хотя, на первый взгляд, прагматистская методология, как и прочие виды знания, должна преподаваться известными общедидактическими методами, на самом деле она предписывает ситуативность всякому действию, познавательному и практическому, в том числе методам обучения. В таком случае, объяснение с общих внеситуативных позиций, репродукция для запоминания и употребления в будущем, а также поиск, проблемное изложение или исследование с общих внеситуативных позиций бесполезны, – именно в силу их оторванности от ситуаций. В обучении должны преобладать приспособительные пробы.

Философия экзистенциализма обращена к внутренней, иррациональной духовной сущности человека, определяющей его индивидуальность, несоизмеримость с другими индивидами [37, 56]. Хотя обучение основано на общезначимых методах и характеристиках учащихся, оно всё же стремится не упустить из виду индивидуальность каждого, создавая методы индивидуального обучения. Иррациональность индивида исключает постижение его невыразимой индивидуальности, но, будучи частью общества, индивид обнаруживает особые сочетания общезначимых характеристик, которые наблюдаемы и постижимы. Индивидуальное обучение, ориентируясь на общезначимые характеристики индивида, должно осознавать их неполноту в раскрытии глубин индивида. Педагог должен быть постоянно внимателен к

внутреннему миру индивида и ожидать необычных его проявлений в общезначимых характеристиках. Именно внимание и ожидание составляют предмет обучения с точки зрения экзистенциализма.

Если говорить о способах формирования такого философского подхода, лежащего в основе индивидуального обучения, то здесь уместны все общедидактические методы, направленные на выявление, развитие внутреннего духовного мира индивида (например, словесные методы: доверительная беседа, способствующая выявлению психологического состояния учащегося; индивидуальные консультации преподавателя для учащихся (tutorials), – использующиеся для того, чтобы полнее раскрыть индивидуальный потенциал личности каждого учащегося, пойти навстречу каждому студенту в его индивидуальных познавательных запросах, оказать необходимую помощь и др. [85, с. 6]; дискуссии, – выявляющие личностные запросы каждого учащегося, его мнение, интересы и пожелания; сочетание проблемно-поисковых методов обучения и методов самостоятельной работы: самостоятельное разрешение проблемных ситуаций, приближающихся к критическим пограничным ситуациям, обнажающих стороны, характеристики индивидуума и т.д.).

В противоположность экзистенциалистским установкам, неопозитивистская методология ориентирует на определённую предмет и средств познавательной деятельности. Идеалом определённости служит завершённое научное знание (логика, математика, физика), предпочтительным методом познания – гипотетико-дедуктивный (требующий создания гипотез, общих постулатов и логического вывода, дедукции из них проверяемых следствий).

Применительно к обучению иностранному языку неопозитивистская методология обязывает различать имеющее смысл и не имеющее такового, имеющее и не имеющее опытного значения, обыденный и научный язык, устанавливать правомерность или неправомерность вопросов (различать вопросы и псевдовопросы) и ответов на них. Методы обучения, опирающиеся на индукцию, которой неизбежно сопутствует психологизм, для неопозитивизма неприемлемы. Для неопозитивизма опытное значит выразимое в нейтральном языке наблюдения, теоретическое знание значит знание, заданное содержательно ясными посылками дедукции, выраженное, как правило, искусственным языком теории. В обучении предпочтительны методы, имеющие определённую структуру и употребляемых процедур: это объяснительно-иллюстративный, репродуктивный и проблемный. Частично-поисковый и исследовательский методы приемлемы лишь постольку, поскольку имеют указанную определённую, а не обращаются к бессознательной индукции.

В дополнение общедидактическим методам обучения неопозитивистская методология предпосылает оценочный анализ: до употребления языковых выражений (в текстах, диалогах, вопросах, ответах) необходимо установить их смысл и значение, определяются ли они лексически или наглядно. Преобладающую роль в обучении иностранному языку играет словарь и грамматическая структура.

Близкой к неопозитивистской, часто считающейся конкретизацией последней, является структуралистская методология.

Применительно к специфике предмета «Иностранный язык», характерную черту структурализма составляет стремление за сознательным манипулированием знаками, словами, образами, символами обнаружить неосознаваемые глубинные структуры, скрытые механизмы знаковых систем.

С позиции методологии структурализма общедидактические методы обучения подчинены общенаучному методу познания – анализу. Анализ призван вскрыть устойчивые синтаксические структуры предложений, являющиеся коммуникативными единицами, объединяющиеся в целое – текст. Анализ синтаксической структуры предваряет гипотезу о значении иноязычного слова на родном языке, которая предшествует поиску значения в словаре. Анализ структуры текста устанавливает, опознаёт грамматические (синтаксические) структуры (модели), определяющие основной смысл текста. В чтении, переводе, устном и письменном изложении господствует принцип взаимосвязи грамматики и логики высказываний. Разумеется, введение, обучение анализу структуры осуществляется общедидактическими методами. Но с момента знакомства с ним, с обретением навыка анализа структуры, анализ превращается в один из методов обучения. Напомним, суть анализа состоит в распознавании сохраняющихся грамматических структур в изменяющейся лексике. При этом общедидактические методы не остаются независимыми от структурного анализа: последний определяет цели методов, прививаемые ими навыки и умения. Одной из приближённых иллюстраций структуралистской методологии в языкознании и обучении языку служит грамматика порождения сложного из простого (трансформационно-генеративная грамматика) [164, с. 218–235].

Спецификой следующего философского направления, а именно – диалектического материализма – является приоритет объективного с его диалектикой, т.е. взаимосвязями и развитием. В преподавании иностранного языка это приоритет объективного значения языка, историчность его форм, взаимосвязь элементов, изменчивость обусловленностей языковых выражений. Диалектический материализм обращается к социально-экономической, научно-

технической обусловленности языка. Обучение обязано постоянно иметь в виду эти ориентиры.

Общедидактические методы обучения находятся под влиянием принципов объективности, конкретности и относительности всякого знания, в том числе знания методов обучения. В рамках этих принципов не оправданы надежды на универсальность общедидактических методов в любой их конкретной формулировке. Это запрещает диалектика взаимопереходов существенного и несущественного, общего и единичного в различных отношениях. Методология диалектического материализма, как любой другой вид знания, первоначально усваивается общедидактическими методами. Но будучи усвоенной, дополняет последние методом оценки уместности, соответствия общедидактических методов обучения изменяющейся действительности, социальному заказу и т. п. В обучении непосредственно предъявляются знания, но поскольку предъявлению предшествуют оценка и выбор предъявляемого, постольку одним из методов обучения может быть диалектический метод, демонстрирующий и объясняющий свои принципы.

Герменевтика, феноменология, философия фрейдизма и т.п. задают свои методологии. Но их педагогические приложения менее определённые по сравнению с рассмотренными либо конкретнее представлены в психологических преломлениях.

Общенаучный уровень методологического компонента представлен совокупностью подходов: системно-структурного, функционального, кибернетического, факторного; логических методов (индукция, дедукция, заключение по аналогии), рациональных приёмов мышления (анализ, синтез, сравнение, идеализация и др.). Отметим, что вся совокупность данных подходов охватывается системным подходом в широком смысле слова. В обучении важно не забывать системный аспект знания, который подлежит формированию в качестве осознанного подхода учащегося к обучению (к усвоению знаний).

Формирование методологии общенаучного уровня (включающей анализ, синтез, индукцию, дедукцию, системность и другое) осуществляется всеми общедидактическими методами. Например, выяснение особенностей смысла языкового выражения достигается анализом его состава, показывающим обусловленность смысловых единиц данного выражения значениями ближайших и последующих элементов языка, в конечном счёте, всей совокупностью языка, связанность элементов которого придаёт ему системность.

Каждый раз анализируя смысловую единицу языка, приходится объединять все определяющие её значение элементы, т.е. синтезировать их в

систему. Иными словами, представление о системности языка оказывается результатом синтеза знаний его отдельных элементов.

Применение индуктивного и дедуктивного методов подразумевает, что формирование системного подхода возможно следующим образом: или от предъявления единичных событий (конкретных единиц языка), видов деятельности с последующим переходом к обобщениям, их характеристикам (индуктивно), или от общей характеристики видов деятельности, обобщений к обучению в конкретных учебных ситуациях, с точки зрения конкретных педагогических задач.

Конкретно-научный уровень методологии представлен принципами и методами фундаментальных и общеобразовательных наук – психологии, лингвистики, семиотики, математики, теоретической физики, педагогики и других. Педагогика непосредственно связана с психологией, логикой и семиотикой, опосредованно – со всеми другими науками. Наиболее содержательное влияние на педагогику оказывает психология. Поэтому следует коснуться психологических предпосылок педагогики, ограничившись для примера бихевиористскими и ассоцианистскими.

Бихевиоризм (behavior) – поведенческая психология, согласно которой личность человека, – это не что иное, как совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Другими словами, этот психологический подход изучает поведение человека как совокупность реакций на внешние стимулы. Формула «stimulus – response» (S – R) – «стимул – реакция» являлась ведущей в бихевиоризме. Заметим, что в настоящее время, применительно к обучению иностранным языкам, наблюдается тенденция постепенного дополнения познавательных целей поведенческими целями. При поведенческих целях у учащихся формируется не только структура знаний, но и структура поведения. Несформированность поведенческих структур является часто причиной молчания учащихся, даже если они владеют необходимым запасом речевых средств. Для общения на иностранном языке учащемуся важно уметь ориентироваться в ситуации, выбирать предмет общения, определять коммуникативную и неречевую цель, приближать эту цель. Обладая этими и некоторыми другими поведенческими умениями, учащийся может весьма успешно общаться на чужом языке даже при недостаточном лексико-грамматическом багаже [83, с. 16].

В соответствии с бихевиоризмом, в обучении иностранному языку речевую деятельность можно свести к некоторому набору речевых реакций на внешние стимулы, а язык представить как набор речевых привычек, навыков (дедуктивный метод формирования воплощается в общедидактических методах).

Восходя от иллюстраций и частных случаев к обобщениям, вербальные навыки приобретаются через повторение, подкрепление и выработку условного рефлекса (Дж. Ричардс).

Заучивание простейших грамматических моделей и небольшого количества лексических единиц приводит к становлению механизма спонтанной и правильной речи (*mimic and memorise* – подражай и запоминай) [170, с.115].

Ассоцианизм – психологическое направление, в котором понятие ассоциации выступает как главный объяснительный принцип всей психической жизни. Ассоцианизм утверждает строго причинный подход к поведению и сознанию человека. В основе данного направления лежит представление о том, что последовательность идей, возникающих в сознании, отражает порядок внешних воздействий на организм. Ассоцианизм трактует сложные психические феномены как выстроенные из простых по законам ассоциации: «Если человеческое тело подвергалось однажды воздействию одновременно со стороны двух или нескольких тел, то душа, воображая впоследствии одно из них, тотчас будет вспоминать и о других» [148, с. 423].

Обучение ассоцианизму также двояко, как и обучение рассмотренным методологическим знаниям: с одной стороны, ассоцианизм как знание метода усваивается общедидактическими методами обучения в любой классификации, а с другой, – будучи усвоенным, он предписывает в обучении объединять (ассоциировать) существенное, основное с сопутствующим, могущим послужить опорой в последующем вспоминании по ассоциации.

Что касается конкретно-научного уровня методологии, представленного системой собственно педагогических принципов, подходов, методов, правил и норм, то здесь важно иметь в виду следующее: общепедагогические подходы включают два объекта отнесения – учащийся-личность и учащийся, усваивающий знания. Для педагога важны общепедагогические подходы, ориентированные на учащегося-личность, а именно: личностный, деятельностный, диалогический, культурологический, антропологический. Они раскрывают опосредованную составляющую процесса усвоения знаний (способности, возможности учащегося), а не непосредственную часть этого процесса (деятельность органов чувств и мышления в процессе усвоения знаний).

Для учащегося как субъекта усвоения знаний важны непосредственно те общепедагогические подходы, которые касаются усвоения знаний. Усвоение выступает в качестве содержания учебной деятельности, «центральной части процесса обучения» (по С. А. Рубинштейну). Кроме того, «усвоение научных

знаний и соответствующих им умений выступают как основная цель и главный результат деятельности» (по В. В. Давыдову) [33, с. 233–234].

Общепедагогические подходы разъясняют принципы обучения. Дидактические принципы как нечто неразвёрнутое в своём определении не подлежат усвоению в качестве методологии. В качестве таких общепедагогических подходов – методов, касающихся усвоения знаний можно выделить следующие (по способу изложения учебного материала преподавателем и характеру познавательной деятельности учащихся):

- 1) объяснительно-иллюстративный;
- 2) репродуктивный;
- 3) проблемное изложение;
- 4) частично-поисковый;
- 5) исследовательский.

В применении к обучению иностранным языкам данная классификация методов обучения позволяет исходить из уровня усвоения материала, с одной стороны, и способов деятельности с этим материалом, с другой.

Используя классификацию методов по характеру познавательной деятельности учащихся и способу изложения учебного материала преподавателем и учитывая специфику предмета «Иностранный язык», выделяют следующие методы – способы обучения языку:

- 1) объяснительно-иллюстративный метод;
- 2) метод организации тренировки с целью репродуктивного овладения инвариантными речевыми единицами;
- 3) метод организации тренировки с целью рецептивного овладения речевыми единицами в неварьируемых условиях;
- 4) метод организации практики в репродуктивном использовании вариативных речевых единиц;
- 5) метод организации практики в рецептивном использовании речевых единиц в варьируемых условиях;
- 6) метод организации продуктивной поисковой речевой деятельности;
- 7) метод организации рецептивной поисковой речевой деятельности [131, с. 123].

Обучение иностранному языку проходит путь от сообщения готовых знаний и способов деятельности (ознакомление с языковым материалом) через тренировку по образцу к практике в самостоятельном употреблении языкового материала в несколько изменённой ситуации (в варьируемых условиях) и, в результате правильно организованной практики, к овладению различными умениями (поисковой речевой (языковой) деятельности) [75].

Заметим, из общедидактических методов не указан здесь лишь метод проблемного изложения, которого, по мнению И. Я. Лернера и М. М. Скаткина, в предмете «Иностранный язык» быть не может, что ошибочно.

Каково же внутреннее содержание вышеперечисленных методов обучения иностранному языку?

Объяснительно-иллюстративный метод (1) предполагает показ типовых фраз; методы организации тренировки и практики (2-5) воплощаются в перечнях организационных установок, шагов и средств их осуществления; методы организации поисковой речевой деятельности (6, 7) содержат приёмы создания условий для поисковой речевой деятельности.

Среди способов усвоения данных методов обучения можно выделить следующие:

1) для объяснительно-иллюстративного метода: дедукция – предъявление общей, целостной, готовой информации с иллюстрацией её в частностях; индукция – презентация фонетического, лексического, грамматического материала, показ типовых фраз и их обобщение.

Возможно также строить объяснение по аналитической, синтетической схемам, использовать аналогию и т.д.;

2) для репродуктивного метода (методы организации тренировки и практики): восприятие информации, запоминание по ассоциации, путём заучивания, повторения, воспроизведения учебного материала и др.;

3) для проблемно-поисковых методов обучения: постановка проблемных вопросов, задач (создание проблемных ситуаций); высказывание предположений о причинах явлений, о связях между понятиями и др. (формирование гипотез при разрешении проблемных ситуаций); доказательства на основе сравнений, логических рассуждений и пр. (приёмы доказательства учебных гипотез); а также приёмы формулирования новых учебных выводов, обобщений.

Так, в частности, при обучении учащихся частично-поисковому методу используют следующие приёмы: высказывание своих предположений, аргументация их, определение последовательности операций в решении отдельных вопросов, проведение наблюдения, формулирование выводов и обобщений. Учащиеся слушают (воспринимают), осмысливают информацию, выделяют главное, составляют план рассказа.

Обучение методу проблемного изложения предполагает овладение учащимися такими приёмами, как: восприятие, осмысливание и запоминание проблемной информации. Студенты слушают, наблюдают, составляют план изложения учителя, классифицируют, следят за логикой рассуждений [63, с. 59].

Заметим, что обучение проблемно-поисковым методам идёт в том возрасте, когда учащиеся овладели приёмами сравнения, уже способны предвидеть, т.е. создавать гипотезу о сущности относительно незнакомого явления (например, в языке). Приёмы формирования способности выдвигать гипотезы, в том числе гипотетические средства их подтверждения, проверки, опираются на приёмы формирования способности сравнения и постижения аналогии (предъявление, отвлечение, выделение главного и т.д.). Они, по-видимому, должны включать также попытки приспособления к ситуации, основанные на бессознательном и смутном чутье (подобном интуиции). Конечными контролирующими приёмами формирования всего этого служат иллюстрация и объяснение.

Всё вышесказанное касалось определения места и уровней методологии в содержании образования и общих методов формирования её методологических составляющих в содержании образования. Для выявления возможности усвоения методологических составляющих знания и их воздействия на обучение, необходимо конкретизировать методологические составляющие применительно к учебным программам и возрасту учащихся.

Учебные программы предъявляют принципы собственного составления. Эти принципы являются сквозными.

Если говорить непосредственно о ныне действующей программе английского языка для профессионального общения (АЯПО), общей целью которой является формирование у студентов профессиональных языковых компетенций, то, несомненно, как педагогический и организационный инструмент программа учитывает современные тенденции в изучении и преподавании языков и базируется на следующих принципах: интернационализм и плюролингвизм, демократия и равные права, новизна, вариативность, интеграция [155].

В условиях международной ориентации программа поддерживает концепцию европейского гражданства. Она создает студентам надежный фундамент для обучения и открывает перед ними международные профессиональные возможности.

Плюролингвальный подход подчеркивает тот факт, что индивидуальный речевой опыт расширяется от родного языка к языкам других народов. Учащийся развивает коммуникативную компетенцию на основе всех знаний и опыта пользования разными языками, а сами языки в этом процессе являются взаимосвязанными и взаимодействуют между собой.

Программа АЯПО ориентируется на воспитание интереса к культурам наших европейских соседей, развитие демократического общества, формирование открытости, толерантности и уважения к «непохожести» и

отличиям. В более широком европейском контексте программа АЯПО направлена не только на развитие прагматической компетенции, но и учитывает социокультурный аспект сообщества, в котором будут жить и работать студенты – будущие специалисты.

Новизна программы АЯПО обусловлена новаторским характером ОЕР (общеевропейских рекомендаций), на которых она базируется. Программа ориентирована как на студента, так и на процесс обучения и основывается на современных дидактических принципах преподавания и изучения языков в ВУЗЕ: способствует осознанию языковых межкультурных особенностей и развитию учебной компетенции; сосредотачивает внимание на смысле, социокультурном содержании, текстовом характере коммуникации и методах преподавания и изучения, которые активизируют интерес студентов. Подход к преподаванию и изучению АЯПО предполагает интегрированное развитие речевых умений, для того чтобы повысить результативность работы студентов путем участия в различных высокомотивированных видах деятельности, включающие коммуникативные задачи. Такой подход является эклектическим, но не догматическим.

Программа является комплексным документом, который охватывает лучшие черты международной и национальной теории и практики преподавания и изучения языков. Программа «Английский язык для профессионального общения» содержит четкое описание уровней владения языком, которые являются типичными для различных специальностей, что делает ее узнаваемой и понятной как в пределах Украины, так и всей Европы.

Программа «Английский язык для профессионального общения» учитывает разнообразие потребностей студентов в соответствии с их целями обучения и контекстов, а также предыдущего опыта (то есть закладывает надежный фундамент для разработки надлежащих и четко дифференцированных учебных планов по английскому языку для профессионального общения для студентов различных специальностей).

Программа достигает интеграции в двух аспектах: изучении языка и содержании обучения. Программа смещает акцент с знания языка как набора отдельных элементов на понятие о языке как интегрированной системе умений и знаний. Тем самым в педагогику вносится идея диверсификации языкового образования.

Программа способствует интеграции на уровне целей и методов обучения, а также согласованию учебных планов. Данная программа соответствует профессиональным потребностям студентов, отвечает требованиям рынка труда и ожиданиям общества. Программа поощряет обучение на протяжении всей жизни и самообразование. Активное использование процедурных знаний

(«учить учиться») является основой эффективного и самостоятельного изучения языков на протяжении всей жизни после окончания школы. Следовательно, приобретение процедурных знаний является важной целью в рамках нового подхода. Программа «Английский язык для профессионального общения» стимулирует самостоятельность студентов и осознание ими стилей обучения. Программа направлена на развитие общих навыков критического мышления, решения проблем, презентации идей и прочее. Таким образом, она помогает развивать речевую, прагматическую и межкультурную компетенции студентов, а, следовательно, и их способность к самостоятельному изучению языков.

Что касается требований данной программы к практическому владению видами речевой деятельности, к отбору тематики для обучения устному говорению, к отбору языкового материала, то в основе их лежат следующие методологические принципы [13, с. 4, 5]:

1. Учёт особенностей рецептивного и репродуктивного усвоения (дифференцированный подход к отбору содержания обучения применительно к целям рецептивного и репродуктивного усвоения). Этот принцип вытекает из психолингвистических различий устной и письменной речи, а также из особенностей функционирования пассивного и активного языковых минимумов в речевой деятельности.

Обозначим психолингвистические отличия устной и письменной речи.

Письменная речь – это речь без собеседника, её мотив и замысел полностью определяются субъектом. Она не имеет почти никаких внеязыковых, дополнительных средств выражения (знание ситуации, жесты, мимика). Вся информация, выражаемая в письменной речи, должна опираться лишь на достаточно полное использование развёрнутых грамматических средств языка. Письменная речь также отличается от устной речи процессом понимания (можно «перечитать»), своим происхождением: письменная речь с самого начала является сознательным произвольным актом, в котором средства выражения выступают как основной предмет деятельности; устная речь формируется в процессе живого общения.

Устная речь, включённая в ситуацию, сопровождается жестами, интонацией, семантическими паузами, допускает сокращения, эллипсы и аграмматизмы. В письменной речи те средства кодирования мысли в речевом высказывании, которые протекают в устной речи без осознания, являются здесь предметом сознательного действия [78, с. 267–275].

Отмечая особенности функционирования пассивного и активного языковых минимумов в речевой деятельности, здесь предполагают следующее: говорящий и пишущий человек сам выбирает тему и оформляет свои мысли

языковым материалом, которым он лучше всего владеет. Воспринимающий на слух или читающий человек зависит от того, кто порождает речь, т.е. от него не зависит выбор языкового материала, темы. Из этого следует, что набор языковых знаков для устной речи будет меньше, чем для чтения [132, с. 91].

2. Коммуникативный подход (включающий в себя такие принципы обучения, как: принцип ситуативности, принцип жизненной ориентации обучения и др.), который в обучении иностранным языкам должен строиться на аутентичных материалах и моделировании реальных коммуникативных ситуаций, которые способствуют усвоению речевых единиц в типичных коммуникативных контекстах и создают реальные условия для устного и письменного общения.

3. Принцип прогрессии, который предполагает учёт теории градуированных целей и постепенного формирования речевых действий. Речь идёт о содержательной прогрессии, прогрессии развития навыков, лингвистической и культурологической прогрессиях. Содержательная прогрессия отображает уровень усвоения тем, информации, связанной с разными звеньями опыта, т.е. глубину овладения темой, уровень развития лингвистической компетенции и интеллектуальной зрелости. Прогрессия развития навыков определяет уровень сформированности навыков, их автоматизированности. Лингвистическая прогрессия строится на наращивании усилий в отработке лексики и структур в идентичных и разных контекстах. Культурологическая прогрессия идёт от сравнения собственного образа жизни и образов жизни, характерных для других языковых сообществ.

4. Принцип кумулятивности, который означает накапливаемость в последующем всего предыдущего (определение каждого последующего уровня овладения навыками с учётом предшествующих уровней; овладение новым учебным материалом на базе хорошо усвоенного предыдущего).

5. Принцип ограничения, предполагающий постановку целей, которые реально достижимы.

6. Принцип непрерывности, отражающий постоянное развитие навыков, одновременный и постоянный учёт опыта и перспектив.

7. Принцип интеграции (с другими предметами – межпредметные связи: развитие навыков коммуникации, навыков разрешения проблем, использования информационной технологии, навыков поведения учащегося как личности и члена коллектива; внутрипредметно – постоянное взаимодействие процессов обучения и процессов его контроля и др.).

Следует подчеркнуть, что вышперечисленные принципы построения программы обучения иностранным языкам реализуются с учётом психофизиологических особенностей студентов. Опираясь на литературу по

психологии, обозначим некоторые наиболее существенные возрастные особенности студентов [1, 8, 16, 48, 49, 58, 62, 113, 114, 144].

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1) с психологической стороны, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности;

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе;

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение и т.д.

Студенческий возраст это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера. В этом возрасте особенно важно овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др.

Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения.

Студенческий возраст – чрезвычайно важный период становления «Я-концепции» как ядра личности.

В качестве ключевых составляющих Я-концепции принято выделять реальное представление человека о себе (Я-реальное), основанное на анализе, оценке своих возможностей и способностей, и «Я-идеальное», мысленный образ, которым индивид больше всего хотел бы обладать, тот образ, которому он хотел бы соответствовать. Я-реальное представляет собой структуру, которая также как и Я-идеальное постоянно трансформируется и меняет свое содержание (К. Роджерс, И. С. Кон, К. А. Альбуханова–Славская, А. А. Налчаджан, Т. Шибутани и др.)

Я-концепция напрямую связана с категорией «самосознание». Самосознание в большей степени рассматривается в работах отечественных психологов (С. Л. Рубинштейн, И. И. Чеснокова, В. В. Столин, И. С. Кон, А. К. Болотова и др.). Можно выделить два основных подхода к рассмотрению категории «самосознание». Самосознание рассматривается как процесс (А. Г. Спиркин, С. Л. Рубинштейн, В. П. Зинченко, И. И. Чеснокова) и как свойство личности (Р. Бернс, Ю. Б. Гипенрейтер, В. В. Столин, А. А. Налчаджан, Т. Шибутани) [16; 28; 58; 114; 144].

В студенческом возрасте происходит активное формирование индивидуального стиля деятельности (Е. А. Климов). Ведущую роль в познавательной деятельности начинает играть абстрактное мышление,

формируется обобщенная картина мира, устанавливаются глубинные взаимосвязи между различными сферами реальности, которая изучается.

Восприятие в студенческом возрасте проявляется, в основном, в своей произвольной форме – в форме наблюдения, целиком подчиняясь задачам учебной деятельности. Мыслительная деятельность характеризуется высоким уровнем обобщения и абстрагирования, умением аргументировать, доказывать истинность или ложность отдельных положений, связывать их в систему. Умственная деятельность студента выполняет новую, личностную функцию. Формирование теоретического мышления приводит к тому, что оно начинает опосредовать отношение молодого человека к миру. Именно благодаря этому, формируется мировоззрение.

Особенности памяти и внимания в этом возрасте связаны с общей тенденцией к целенаправленности, произвольности и саморегуляции всей психической деятельности. Существенной особенностью является большая избирательность и дифференцированность как внимания, так и памяти, их обусловленность целями, задачами, интересами и установками личности молодых людей.

Сложившиеся к студенческому возрасту индивидуальные особенности человека, – начиная с проявлений основных свойств типа темперамента и до широты ассоциаций, гибкости мыслительной деятельности или объема оперативной памяти, – способны оказывать значительное влияние на динамику и успешность выполнения работы.

Индивидуальные различия в речевой деятельности на иностранном языке, связанные с особенностями памяти студента, многочисленны и многообразны.

Память традиционно называют одним из основных компонентов лингвистических способностей и важнейшим процессом, обеспечивающим успешность овладения языком. Результаты исследований свидетельствуют о значительном опережении развития памяти в старшем школьном возрасте, причем в студенческие годы, т. е. в третьем десятилетии имеет место спад продуктивности кратковременной памяти.

Различия в сохранении логически связанного материала выступают как в возрастных особенностях, так и видах памяти. Например, сохранение в механической памяти замедляется к студенческому возрасту.

С возрастом также начинает играть большую роль образное осмысленное запоминание. Однако обнаруживается не только увеличение, но и уменьшение или спад отдельных свойств. Так, с возрастом уменьшается разница в запоминании наглядного и словесного материала, наблюдается обратная зависимость в развитии образного произвольного и образного непроизвольного запоминания. В то время как продуктивность образного произвольного

запоминания с возрастом повышается, образное произвольное запоминание имеет тенденцию снижения.

Чрезвычайно важным фактором, обуславливающим развитие положительных индивидуальных характеристик памяти в речевой деятельности, является повышение значимости запоминания, увеличение его субъективно оцениваемой важности.

В практике формирования видов речевой деятельности на иностранном языке необходимо следовать принципу активного оперирования с учебным материалом, подлежащим запоминанию. Причем, если произвольное запоминание осуществляется при воздействии новых, ярких, эмоционально значимых факторов и без заранее поставленной студентам цели, то в учебном процессе полезно обеспечить такие условия, которые способствовали бы использованию этого вида запоминания. При этом необходимо учитывать взаимосвязь произвольного и произвольного запоминания речевого материала.

Таким образом, из вышеизложенного следует, что при формировании методологического компонента системы знаний в обучении иностранному языку необходимо учитывать как возрастные особенности психического развития, так и индивидуально-психологические особенности студентов.

Указав методологические принципы построения учебной программы по иностранному языку, реализация которых зависит от вышеобозначенных психофизиологических особенностей студентов, необходимо выявить философскую методологию (философские основания) этих принципов формирования ныне действующей программы; выяснить: универсальны ли эти принципы или они являются одними из возможных.

Сравнительный анализ принципов построения ныне действующей программы позволяет считать, что они опираются на следующие философские и психологические установки. Прежде всего отметим прагматизм, исходя из которого и цели, и содержание обучения иностранному языку конкретизированы с учётом их практической целесообразности и соответствия реальным коммуникативным, познавательным и интеллектуальным потребностям студентов.

Далее, бихевиоризм, с позиции которого личность – организованная и относительно устойчивая система навыков [129, с. 174]. Навыки составляют основу относительно устойчивого поведения, навыки приспособлены к жизненным ситуациям, изменение ситуации ведёт к формированию новых навыков.

Заметно присутствие когнитивной психологии (когнитивный от лат. *cognoscere* – знать), исходящей из представления человека как «понимающего,

анализирующего», находящегося в мире информации, которую надо понять, оценить, использовать.

Когнитивное развитие личности представляет собой результат постепенного процесса, состоящего из последовательных стадий (Жан Пиаже) [129, с. 182] и предусматривает изучение природных основ умственных способностей, раскрытия механизмов и закономерностей развития мышления, интеллекта, памяти, познавательной активности.

При когнитивном подходе преобладает ориентация на создание в сознании учащегося психического эквивалента системы изучаемого языка (т.е. такой модели языка, которая оптимальна с точки зрения порождения полноценной речи на этом языке), а также создание в сознании его образа мира, специфичного для данной иноязычной культуры и обслуживающего её иностранного языка (А. А. Леонтьев) [69, с. 225].

Вышеперечисленные принципы не очевидны и не обязательно известны каждому педагогу. И уж, конечно, редко кто предположит, что возможны другие принципы, в том или ином отношении равноценные перечисленным. Они тем более не известны учащемуся. Поэтому они должны быть переформулированы и введены в программу языком, доступным данной возрастной группе. Эти принципы необходимы учащемуся, составляющему программы самообучения. Составление программы служит прямой реализацией методологических установок, а именно: определение цели обучения, оценка и выбор знаний, соответствующих цели, оценка и выбор способов усвоения знаний.

В первом приближении формулировки методологии должны ориентироваться на словарный запас и умения усваивать студентов.

Новый Образовательный стандарт ориентирует на деятельностный характер образования, на овладение учащимися и студентами обобщенными способами учебной, познавательной, коммуникативной, практической и творческой деятельности. Приоритетной задачей преподавателя в системе современного высшего образования является не передача студенту знаний, а организация учебного процесса таким образом, чтобы студент мог получать эти знания самостоятельно (в том числе и непосредственно от преподавателя), то есть развитие учебно-познавательной компетентности как основы для дальнейшего непрерывного самообразования личности.

Само понятие «учебно-познавательная компетентность» не является синонимом выражения «учебно-познавательная компетенция». В частности толковые словари дифференцируют два понятия: «компетенция» и «компетентность». Например, в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и в «Современном словаре иностранных слов», даются

следующие определения: «компетенция» – это «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён»; «компетенция (франц. competence — компетенция, осведомленность) – это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлён, разбирается профессионально» [90].

Компетентность же определяется как осведомлённость, авторитетность в какой-нибудь области, так и как способность, соответствие каким-нибудь требованиям. Следовательно, компетенцию можно определить как комплекс (совокупность) знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения, который составляет содержательный компонент обучения. Компетентность же — это свойства личности, ее способность к выполнению какой-либо деятельности на основе сформированной компетенции (компетенциях), то есть компетентность — это результат обучения.

Другими словами, учебно-познавательная компетентность представляет собой сложную структуру, компонентами которой являются различные компетенции учащегося в сфере познавательной деятельности, включающую в себя знание субъектом приёмов, способов и методов учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности, умение, навыки и опыт их применения в условиях реального учебного процесса для достижения определённых познавательных целей, а также способность и готовность субъекта к их применению в своей учебной и профессиональной деятельности и дальнейшему их совершенствованию.

По мнению ряда учёных, учебно-познавательная компетентность состоит из трёх взаимосвязанных компонентов: деятельностного, когнитивного и мотивационно-ценностного, каждый из которых включает различные компетенции [142].

Так, например, в деятельностный компонент входит методологическая и организационная компетенции. Методологическая компетенция предполагает следующее:

- ◆ знание основных методов и приёмов учебно-познавательной деятельности;
- ◆ навыки логического мышления;
- ◆ умение интегрировать полученную информацию в свою дальнейшую познавательную, учебную и профессиональную деятельность.

Элементами организационной компетенции являются:

- ◆ умение ставить учебно-познавательные цели и задачи, определять способы их достижения и решения;
- ◆ планирование своего личного времени;
- ◆ построение собственной образовательной траектории.

В когнитивном компоненте выделяют информационную и исследовательскую компетенции.

Информационная компетенция – это: умения и навыки работы с информацией (умение находить познавательно значимую информацию, обрабатывать её); критический подход к отбору объективной и достоверной информации; умение делать выводы из полученной информации.

Исследовательская компетенция подразумевает навыки творческой познавательной и исследовательской деятельности; умение применять знания из разных областей в нестандартных ситуациях; эвристические методы решения учебных задач; умение добывать знания из окружающей действительности и культурного наследия.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя рефлексивно-оценочную и социо-культурную компетенции.

Рефлексивно-оценочная компетенция – это: умение оценить результаты своей деятельности, эффективности приёмов и методов применительно к данной конкретной ситуации; умение корректировать свою познавательную деятельность; формирование адекватной самооценки субъекта учебно-познавательной деятельности.

Социо-культурная компетенция предполагает, например, готовность к непрерывному обучению, самообразованию и самовоспитанию.

Такой подход к образованию позволяет говорить о необходимости формирования учебно-познавательной компетенции как об одном из основных направлений модернизации содержания общего и высшего образования.

Формирование общих (межпредметных) способов учебно-познавательной деятельности лежит в основе обучения умению учиться. Их роль велика, поскольку именно они играют определяющую роль в развитии общего мышления.

Выделяют два уровня формирования общих учебно-познавательных умений, а именно: эмпирический и теоретический [140].

На эмпирическом уровне умения учиться формируются многочисленными упражнениями, но без разъяснения учителем и без осознания самими учащимися применяемых методов учения и познания. В определённой мере данный уровень обеспечивает формирование умений, но этот процесс происходит стихийно.

Целесообразность формирования умений учиться на эмпирическом уровне определяется следующими факторами: возрастной ограниченностью познавательных способностей и сложностью мыслительных операций.

Формирование интеллектуальных умений на теоретическом уровне подразумевает следующее: разъяснение способов учебно-познавательной

деятельности и осознанное использование их учащимися. На данном уровне процесс формирования интеллектуальных умений перестаёт быть стихийным и становится управляемым процессом [130, с. 199–200].

Очевидно, что формирование умений учиться на эмпирическом уровне характерно для детей младших классов, однако, уже здесь можно доступно им разъяснить некоторые приёмы. Активное формирование учебно-познавательных умений происходит именно в средних классах, поскольку у учащихся данного возрастного периода значительно возрастают познавательные способности.

В старших классах и вузе знания о методах умственного труда закрепляются, расширяются, углубляются, применяются для самостоятельной творческой работы.

Следует сказать, что в отечественной дидактике в качестве психолого-дидактической основы формирования обобщённых умений выступают теория деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев) и учение о типах ориентировки (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) [23], [131].

Ориентировочная основа является важной частью психологического механизма действия. Выделяют три типа ориентировочной основы действия и соответствующие им три типа ориентировки в задании. Каждый из них определяет результат и ход действия.

Ориентировочная основа первого типа предполагает только образцы действия и его продукт; не даёт указаний как выполнить действие. Учащиеся сами путём проб и ошибок пытаются выполнить задание. Они его могут выполнить, но действие, с помощью которого выполнено задание, не является устойчивым, т.е. не воспроизводится при переносе на новые задания. Ориентировочная основа второго типа включает и образцы действия и указания как правильно выполнить действие с новым материалом. В результате действие приобретает устойчивость при изменении условий, но процесс переноса его на новые задания ограничен (только, если имеются в составе новых заданий элементы, аналогичные элементам уже выполненным, освоенным заданиям). Ориентировочная основа третьего типа не даётся учащемуся в готовом виде. Он составляет её сам. Педагог создаёт условия, побуждающие учащегося самостоятельно составлять ориентировочную основу действия и затем действовать по ней [135, с. 12].

Заметим, что если обучение идёт на основе ориентировки второго типа, то происходит формирование эмпирического типа мышления; а если оно идёт на основе ориентировки третьего типа, то тогда формируется теоретический тип мышления (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина).

Какие же общеучебные умения выделяют в отечественной педагогической литературе? Имеются многочисленные перечни их.

Исходя из структуры (строения) учебной деятельности, включающей такие основные компоненты, как: мотивация, планирование задач и способов деятельности, учебные действия, контроль и оценка, переходящие в самоконтроль и самооценку; можно использовать следующую классификацию основных общеучебных умений (табл. 3.2), владение совокупностью которых и составляет понятие «умение учиться» [5, с. 9].

Таблица 3.2 – Классификация основных общеучебных умений

Учебно-организационные	Учебно-информационные	Учебно-интеллектуальные
Умение принимать и намечать задачи деятельности	Умение осуществлять библиографический поиск	Умение мотивировать свою деятельность
Умение рационально планировать деятельность	Умение работать с книгой, справочниками и пр.	Умение внимательно воспринимать информацию
Умение создавать благоприятные условия деятельности	Умение работать с техническими источниками информации	Умение рационально запоминать
	Умение осуществлять наблюдение	Умение логически осмысливать учебный материал, выделяя в нём главное
		Умение решать проблемные познавательные задачи
		Умение самостоятельно выполнять упражнения
		Умение осуществлять самоконтроль в учебно-познавательной деятельности

Анализируя выше представленные умения и навыки учебного труда, следует отметить, что учебно-организационные и учебно-информационные умения происходят не из методологии, а из обыденного опыта обучения. Лишь весьма косвенно они включают методологические элементы (выделение главного, различение существенного и несущественного, ориентировка в

библиографическом каталоге, в словарях). Например, различие главного и второстепенного опирается на методологию диалектики существенного и несущественного, основного и второстепенного во всеобщих взаимосвязях действительности. Учебно-организационные умения опираются также на приоритет основного и второстепенного, ведущего к цели и не ведущего к ней. Теперь предстоит выяснить, с помощью каких приёмов можно формировать общеучебные умения, в частности, интеллектуальные умения.

Так, для того чтобы сформировать у учащихся умение внимательно воспринимать информацию и умение рационально запоминать, необходимы такие приёмы, как: запоминание по ассоциации, путём заучивания, повторения и воспроизведения учебного материала, игровые приёмы и др.

Для формирования умения логически осмысливать учебный материал, выделяя в нём главное, существенное, учащихся обучают таким приёмам, как: деление материала на смысловые части, выделение главного (наиболее полно олицетворяющее тему, цель, общий смысл текста), составление плана, тезисов, ведение конспекта, наблюдение, построение смыслового комплекса высказывания (*mind map* – интеллектуальная карта) – основных понятий обсуждаемой темы, соединённых между собой логическими связями; поиск деталей (имён, цифр, дат), поиск подробностей (в виде готовых формулировок, информации, присутствующей в тексте «между строк»; использования дедуктивного и индуктивного умозаключений; использование гипотез (когда для принятия решений не хватает имеющихся знаний) при работе с детективным сюжетом, научно-познавательным материалом и др.

При формировании умения решать проблемные познавательные задачи необходимы следующие приёмы: восприятие, осмысливание, запоминание проблемной информации, наблюдение, рассказ (использование определённого плана, логически раскрывающего один элемент содержания за другим; связывание заключительных фраз с новым этапом объяснения); постановка вопросов, разъяснение и ответы на вопросы.

Обучение умению самостоятельно выполнять упражнения предполагает также использование ряда приёмов: показ алгоритмов решения определённых типов задач, составление плана, тезисов, подстановочные таблицы (устные и письменные), повторение образца, составление ряда предложений по одной структуре, но с различной лексической наполняемостью и др.

Для формирования умения мотивировать свою деятельность нужен, например, такой приём, как иллюстрация и объяснение потребности в каждом шаге обучения. Важным приёмом формирования умения мотивировать свою деятельность является создание проблемной ситуации (осознание проблемы и способа её решения речевыми средствами). В данном случае речемыслительное

действие включает три этапа: получение речевой или неречевой информации (information processing) и передачу информации (information transmission).

Формирование умения мотивировать свою деятельность возможно через прямое предъявление всего того, что составляет интерес, побуждающий к познавательной деятельности, и косвенное – напоминание или закладывание в память положительных и отрицательных эмоций учащегося и реакций ценимого им коллектива.

Умение осуществлять самоконтроль в учебно-познавательной деятельности предполагает формирование, например, приёма тестирования.

Таков общий перечень умений и навыков учебного труда, процесс формирования которых предполагает овладение учащимися приёмами учебной работы. Этот процесс требует осознания студентами действий, составляющих приём, закрепления в ходе выполнения системы усложняющихся заданий и обучения переносу приёма на новое содержание. Умение, сформированное таким образом, приобретает новое качество: учащийся, зная состав действий приёма, может самостоятельно использовать его в новых условиях [124, с. 9].

Таким образом, овладение учащимися приёмами учебно-познавательной деятельности подразумевает процесс их разьяснения. Этот процесс разьяснения состоит из следующих элементов:

- 1) общая характеристика приёма и формулирование его краткого определения;
- 2) выделение умственных действий, из которых складывается процедура его применения (и которые могут быть отражены в соответствующей памяти);
- 3) проведение первого обучающего упражнения [140, с. 9].

Например, приём обобщения.

Обобщение – мысленное выделение каких-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов, и формулирование такого вывода, который распространяется на каждый отдельный предмет данного класса.

Для формирования данного приёма нужны такие действия:

- ◆ озаглавить прочитанный текст;
- ◆ придумать концовку к незавершённом рассказу;
- ◆ придумать опущенное начало текста;
- ◆ составить план сообщения;
- ◆ ответить на вопросы по содержанию прочитанного текста;
- ◆ поставить вопросы к тексту.

Следует сказать, что в психолого-педагогической литературе существует более подробно разработанная схема поэтапного управления формированием

умственных действий, представленная П. Я. Гальпериным и Н. Ф. Талызиной. Так, в частности, они выделяют пять этапов в процессе усвоения:

I этап – ознакомительный – на данном этапе учащимся разъясняют цель предстоящего действия; показывают, на что следует ориентироваться при выполнении действия, как надо выполнить его;

II этап – это этап выполнения действий в материализованной (материальной) форме. На этом этапе учащиеся уже выполняют действие, но пока ещё в материальной, развёрнутой форме, во внешней форме (учащиеся усваивают состав всех операций действия, правило его выполнения). Преподаватель ведёт контроль за выполнением каждой операции, входящей в действие;

III этап – внешнеречевой – здесь все элементы действия представлены в форме устной и письменной речи. Действие хотя и проходит дальнейшее обобщение, но оно ещё не автоматизировано;

IV этап – это этап «внешней речи про себя», где действие выполняется в форме проговаривания про себя. На данном этапе действие ещё больше обобщается и свёртывается (сокращается);

V этап – умственный – здесь происходит окончательное становление действия; выполнение действия в форме внутренней речи. Действие максимально сокращается, автоматизируется [139].

Определив перечень общих учебно-познавательных умений и выделив приёмы их формирования, важно не упускать из виду, что, строго говоря, не все умения учиться обусловлены методологией. Значительная часть умений, а именно: учебно-организационные, учебно-информационные, заимствованы из обыденного опыта, бессознательно использующего подражание, повторение, угадывание главного, существенного и т.д.

Следует сказать, что применительно к иностранному языку в программе обучения данному предмету в неязыковом вузе большее значение придаётся как специальным умениям и навыкам, так и общим интеллектуальным умениям. Однако, налицо мы имеем тот факт, что многие выпускники вузов имеют весьма низкий уровень общей логической подготовки, развития комбинаторного мышления: они не умеют выделять главное в прочитанном в условиях временных ограничений; не умеют строить умозаключения из данных посылок; не умеют решать нестандартные задачи и находить нестандартные приёмы решения задач и др. Такой уровень обученности методам самостоятельной познавательной деятельности не способствует самообразованию, то есть речь идёт о необходимости формирования общих интеллектуальных приёмов как на эмпирическом, так и на теоретическом

уровнях. Осознанное усвоение учащимися методов учения позволит осуществить перенос их в ходе изучения других предметов.

Введение методологического компонента системы знаний в программу обучения иностранным языкам воплощается в перечне общих интеллектуальных умений и навыков (общих способов мышления). Этот перечень интеллектуальных умений будет одинаковым для всех возрастов, но наполняемость, содержательная сторона этих умений будет различной с учётом возрастных психофизиологических особенностей учащихся (которые были ранее указаны).

Раскрыв уровни формируемой методологии, их реализацию в выборе программ, в дополнении программ общеучебными умениями, необходимо указать критерии сформированности, усвоения методологического компонента системы знаний. Ими являются:

1) качества знаний учащихся:

- ◆ полнота знаний, измеряемая количеством программных знаний об изучаемом объекте;

- ◆ глубина знаний – совокупность осознанных учащимися существенных связей между соотносимыми знаниями;

- ◆ систематичность знаний, характеризующаяся осознанием состава некоторой совокупности знаний, их иерархии и последовательности, т.е. осознанием одних знаний как базовых для других, но при определённом, заданном угле зрения на эту совокупность;

- ◆ системность знаний, предусматривающая осознание личностью принадлежности любого фрагмента знания к той или иной системе знаний;

- ◆ оперативность – качество, характеризующее число ситуаций, в которых ученик может заведомо применить то или иное знание, или числом способов, которыми он может это знание применить;

- ◆ гибкость знаний личности, проявляющаяся в готовности человека к самостоятельному нахождению способа применения знаний при изменении ситуации или различных способов в одной и той же ситуации;

- ◆ обобщённость знания – предполагает способность подвести конкретное знание под обобщённое, а конкретность знания – способность показать конкретное как проявление обобщённого;

- ◆ свёрнутость и развёрнутость знаний, характеризующиеся в способности личности, с одной стороны, выразить знание компактно, но так, чтобы оно представляло видимый результат уплотнения некоторой совокупности знаний, а с другой – раскрыть систему шагов, ведущую к сжатию, свёртыванию знаний;

◆ осознанность знаний личностью, выражающаяся в понимании их связей и путей их получения, в умении их доказывать, в понимании принципа действия связей и механизма их становления;

◆ прочность знаний, состоящая в устойчивой фиксации в памяти системы существенных знаний и способов их применения или в готовности вывести необходимые знания, основываясь на других опорных знаниях [74, с. 13–39];

2) действенные мотивы, стойкие познавательные интересы, влечения, установки;

3) осознание личной значимости постоянного пополнения знаний;

4) развитые навыки самостоятельного овладения знаниями и умениями при использовании различных источников и в разных формах самообразования (чтении, слушании, наблюдении, эксперименте и др.);

5) видение проблем и выбор путей их решения;

6) умения самоорганизации познавательной деятельности (выбор источников познания и форм самообразования, планирование, организация рабочего места, саморегуляция, самоконтроль, самоучёт и др.);

7) сформированные операции умственной деятельности (анализ, сравнение, выделение существенного, синтез, установление причинно-следственных связей, абстрагирование, способность к доказательству, обобщению, построению гипотез и др.) [32, с. 26–27, 32–52];

8) степень увлечённости внепрограммным материалом;

9) осознанность и эффективность участия в дидактических играх;

10) полнота самооценки и определённость выбора будущей профессии.

В первом приближении достаточными критериями сформированности методологического компонента системы знаний у студентов можно считать такие как умение самостоятельно изучать предмет «Иностранный язык» и качество знаний учащихся.

Первый критерий можно измерить следующими показателями:

◆ степенью увлечённости внепрограммным материалом;

◆ разнообразием вопросов;

◆ объёмом выполненной самостоятельной работы;

◆ скоростью выполнения самостоятельной работы.

Показателями качества знаний учащихся были выбраны полнота и глубина, поскольку ими проверяют наиболее ёмкие характеристики знания.

Приведенные выше критерии сформированности методологического компонента системы знаний студентов должны быть удостоверены наблюдением и измерением соответствующих характеристик и величин.

Таким образом, рассмотрев способы формирования трёх уровней методологического знания и критерии сформированности методологического компонента системы знаний учащихся, можно сделать следующие выводы:

1. Учитывая природу методологического знания, из всего многообразия существующих в педагогике методов обучения, для формирования философского уровня методологического компонента необходимы следующие логические методы: дедуктивный и индуктивный, включающие в себя ряд других методов, таких как: метод выделения главного в учебном материале, методы учебного анализа, синтеза, аналогии, метод выявления причинно-следственных связей и др.

2. Хотя усвоение высшего уровня методологии педагогики возможно всеми общедидактическими методами, специфика каждого философского направления обуславливает предпочтение каких-то конкретных методов другим.

Предпочтительным способом усвоения прагматистской методологии является объяснительно-иллюстративный метод обучения, воплощающий в преподавании дедуктивный и индуктивный методы познания.

При формировании экзистенциалистского подхода, лежащего в основе индивидуального обучения, уместны все общедидактические методы, направленные на выявление, развитие внутреннего духовного мира индивида (словесные методы, сочетание проблемно-поисковых методов обучения и методов самостоятельной работы др.).

Для формирования методологии неопозитивизма, в обучении предпочтительны методы, имеющие определённую структуру и употребляемых процедур: это объяснительно-иллюстративный, репродуктивный и проблемный.

К методологии структурализма ведут общедидактические методы обучения, подчиненные общенаучному методу познания – анализу структур, лежащих в основе предмета обучения.

Методология диалектического материализма первоначально усваивается общедидактическими методами, но будучи усвоенной, дополняет последние методом оценки уместности, соответствия общедидактических методов обучения изменяющейся действительности, социальному заказу и т.п.

3. Формирование методологии общенаучного уровня, включающей анализ, синтез, индукцию, дедукцию, системность и другое, осуществляется всеми общедидактическими методами.

4. Было обосновано, что на конкретно-научном уровне дидактические принципы как нечто неразвёрнутое в своём определении не подлежат усвоению в качестве методологии. В качестве общедидактических подходов-методов,

касающихся усвоения знаний, были выделены следующие: по способу изложения учебного материала преподавателем и характеру познавательной деятельности учащихся.

5. Среди способов формирования методов обучения, перечисленных на конкретно-научном уровне методологии педагогики, были обозначены:

а) для объяснительно-иллюстративного метода: дедукция и индукция, а также возможно использование анализа, синтеза, аналогии и т.д.

б) для репродуктивного метода: восприятие информации, запоминание по ассоциации, путём заучивания, повторения, воспроизведения учебного материала и др.

в) для проблемно-поисковых методов: постановка проблемных вопросов, задач (создание проблемных ситуаций); высказывание предположений о причинах явлений, о связях между понятиями и др.; доказательства на основе сравнений, логических рассуждений и пр. (приёмы доказательства учебных гипотез); а также приёмы формулирования новых учебных выводов, обобщений.

6. Овладение учащимися общими учебно-познавательными умениями подразумевает процесс их разъяснения, состоящий из таких элементов, как:

- ◆ общая характеристика приёма и формулирование его краткого определения;

- ◆ выделение умственных действий, из которых складывается процедура его применения;

- ◆ проведение первого обучающего упражнения.

7. Сформированность методологической подготовки учащихся проверяется рядом критериев: качеством знаний учащихся, их полнотой и глубиной; сформированностью умения самостоятельно изучать предмет «Иностранный язык».

ВЫВОДЫ

1. Теоретическое исследование сущности, структуры и функций методологического компонента системы знаний позволило установить следующее:

◆ Сущность методологии науки определена в философии как совокупность наиболее общих предписаний к познавательным и практическим действиям;

◆ Методология педагогики рассматривается как совокупность теоретических положений о познании и преобразовании педагогической действительности;

◆ Структура методологии педагогики представлена системой четырёх уровней: философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического;

Философский уровень, определяющий подходы к познанию и преобразованию действительности, представлен множеством направлений: диалектическим материализмом, прагматизмом, экзистенциализмом, неопозитивизмом, структурализмом, герменевтикою и др.

На общенаучном уровне выделяют совокупность подходов и методов: системно-структурный, функциональный, кибернетический, факторный, культурологический и другие; анализ, синтез, индукция, дедукция, аналогия, сравнение и т.д.

Конкретно-научный уровень составляют собственно педагогические принципы, методы, правила и нормы.

Технологический уровень методологии педагогики составляют наиболее общие психолого-педагогические установки, определяющие специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приёмов, средств обучения и воспитания.

◆ Специфика методологии педагогики складывается из особенностей избираемой философии и предмета педагогики.

Разнообразие педагогических методологий ведёт к разнообразию педагогических систем.

◆ Методология педагогики выполняет следующие функции: познавательную, критическую, преобразующую и рефлексивную.

2. Проведенное теоретическое исследование роли и места методологического компонента системы знаний в содержании образования показало следующее:

◆ Понятие «содержание образования» широко освещено в отечественной педагогике. Каждому времени соответствует множество толкований содержания образования и каждому толкованию свойственны достоинства и недостатки.

◆ Содержание обучения иностранным языкам конкретизируется определённым перечнем элементов: языковой и речевой материал (от слова до текста); лингвистическая информация и элементы языкового опыта; предметное содержание речи, передаваемое в рамках темы применительно к ситуациям общения; способы языкового общения (речевые навыки и умения); методологический компонент.

◆ Применительно к обучению иностранному языку, учитывая возрастные особенности учащихся и предметный материал, методологические составляющие следует вводить в канву предметного материала, при этом допустимы все три варианта выбора момента включения: в начале, в период овладения и в конце однородного предметного материала.

◆ Конкретизация методологических составляющих применительно к программе обучения иностранным языкам предполагает выделение ряда принципов, лежащих в основе её требований к практическому владению видами речевой деятельности, к отбору тематики для обучения устному говорению, к отбору языкового материала.

Сравнительный анализ принципов построения ныне действующей программы позволяет считать, что они опираются на некоторые философские и психологические установки: прагматизм, бихевиоризм, когнитивизм и др. Нет основания не допускать существования множества других философских, общенаучных и конкретно-научных принципов, методологических установок, воплощаемых в соответствующих программах обучения.

Перечисленные принципы должны быть переформулированы и введены в программу языком доступным данной возрастной группе. Они необходимы учащемуся, составляющему программы самообучения. Составление программы служит прямой реализацией методологических установок.

◆ Рассмотрение особенностей нейролингвистического, лингвистического, и психолингвистического подходов, выступающих в качестве конкретно-научного методологического основания усвоения иностранного языка, были обозначены конкретные методологические предписания в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов, а именно:

1) ориентировка на ситуацию, представленную звуковым или письменным текстом;

2) установка на ожидание встречи с предполагаемыми значениями,

ассоциациями, гештальтами и другим, связанным с подобными ситуациями;

3) ориентировка на универсальные черты грамматики родного языка.

Более подробное рассмотрение обозначенных методологических составляющих по приобретению иностранного языка позволило раскрыть следующие их компоненты:

- ◆ постижение ситуации через личный опыт;
- ◆ выделение в описаниях собственного опыта того, что относимо к предполагаемой теме обсуждения;
- ◆ введение словаря, расширяющего представления о теме;
- ◆ постижение новых слов с помощью усвоенных представлений;
- ◆ использование совокупных представлений для развития воображения путём прогнозирования.

3. Все имеющиеся в отечественной педагогике определения понятия «метод обучения» позволяют свести его суть к указанию перечня и последовательности шагов в направлении к цели обучения. Каждому шагу необходимы соответствующие средства и способы их употребления.

◆ Применительно к каждому уровню методологии существуют относительно самостоятельные способы формирования методологических знаний.

◆ Вид и способы введения методологических элементов в программу обучения подчинены требованиям возрастной психологии учащихся.

◆ Признанные критерии усвоения знаний позволяют установить влияние методологических знаний на характеристики системы знаний учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование носило теоретический характер. Конкретность его содержания и доказательность обнаружится в последующих наблюдениях и педагогических экспериментах.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – 4-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Алексеев П. В. Философия : учебник / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М. : Проспект, 1996. – 504 с.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энциклопедия, 1966. – С. 323.
4. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
6. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – С. 336.
7. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие для инж. пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 342 с.
8. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : Пособие для преподавателей и студентов / Б. В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
9. Бенедиктов Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. – Минск : Вышэйш. школа, 1974. – 335 с.
10. Бердяев Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 480 с.
11. Бережнова Е. В. Формирование методологической культуры учителя / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 14–18.
12. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. М. Берман. – М. : Высшая школа, 1970. – 230 с.
13. Бех П. О. Концепція викладання іноземних мов в Україні (проект) / П. О. Бех, Л. В. Биркун // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 4–7.
14. Бим И. Л. Методологические проблемы обучения предметов языкового цикла / И. Л. Бим // Советская педагогика. – 1989. – № 3. – С. 73–76.
15. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
16. Болотова А. К. Развитие самосознания личности: временной аспект / А. К. Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С. 116–120.
17. Бордовская Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб : Питер, 2000. – 304 с.

18. Бургин М. С. Понятие и функции методологии педагогики / М. С. Бургин // Советская педагогика. – 1990. – № 10. – С. 74–77.
19. Бутковская Н. А. Принципы и методы работы с учебно-методическими комплексами в школе / Н. А. Бутковская // Язык и литература в школе. Украинский вестник : Республиканский научно-методический журнал. – Харьков, 1999, № 1–2. – С. 6–9.
20. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Просвещение, 1991. – 314 с.
21. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение : монография / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
22. Воронкова В. Г. Истоки возникновения постмодернизма: статус, разновидности и характерные черты [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.studentam.net.ua/content/view>.
23. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.
24. Гальскова Н. Д. Практические и образовательные аспекты обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 8–13.
25. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
26. Гершунский Б. С. Методологическое знание в педагогике / Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров. – М. : Знание, 1986. – 109 с.
27. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учеб. пособ. для вузов / [Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. – М. : Школа – Пресс, 1995. – 447 с.
28. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию : курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, при участии издательства «Райт», 2003. – 336 с.
29. Голин Г. М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы / Г. М. Голин. – М. : Просвещение, 1987. – 127 с.
30. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
31. Громова М. Т. Педагогика образования взрослых / М. Т. Громова. – М. : Просвещение, 1995. – 412 с.

32. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособ. по спецкурсу для пед. ин-тов / А. К. Громцева. – М. : Просвещение, 1983. – 144 с.
33. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
34. Давыдов Ю. С. Болонский процесс и российские реалии / Ю. С. Давыдов. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 136 с.
35. Дидактика средней школы / [Под ред. М. Н. Скаткина]. – М. : Просвещение, 1982. – Гл. 5. – 320 с.
36. Дмитренко Т. А. Педагогическая система : структура и законы функционирования / Т. А. Дмитренко // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. ; [отв. ред. Е. В. Ткаченко]. – Вып. 2. – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
37. Долгов К. М. От Киркегора до Камю : Очерки европейской философско-эстетической мысли XX века / К. М. Долгов. – М. : Искусство, 1990. – 399 с.
38. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
39. Дьюи Д. Школа и общество / Д. Дьюи ; пер. с англ. – М. : Госиздат, 1921. – 164 с.
40. Єльнікова Г. В. Організація діяльності педагогічного колективу школи щодо контролю за засвоєнням учнями змісту навчання : навч. посіб. для слухачів інститутів післядипломної освіти та керівників загальноосвітніх шкіл / Г. В. Єльнікова. – Харків : ХОІНОПП, 1996. – 60 с.
41. Есипов Б. П. Педагогика / Б. П. Есипов, Н. К. Гончаров. – М. : Учпедгиз, 1950. – С. 122.
42. Ефименко В. Ф. Методологические вопросы курса физики / В. Ф. Ефименко. – М. : Просвещение, 1976. – 224 с.
43. Жлуктенко Ю. О. Навчання іноземних мов за методичною системою Ч. Фріза – Р. Ладло / Ю. О. Жлуктенко. – Київ : Радянська школа, 1969. – С. 14.
44. Журавлёв В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлёв. – М. : Педагогика, 1990. – 164 с.
45. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы : текст лекций / В. И. Загвязинский. – Челябинск : УГПУ, 1990. – 118 с.
46. Загвязинский В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования : книга для социальных педагогов и социальных работников / В. И. Загвязинский. – Тюмень : Изд-во Тюмен. ун-та, 1995. – 97 с.

47. Загвязинский В. И. Опосредованное влияние методологии на практику // Сов. педагогика. – 1990. – № 3. – С. 65–67.
48. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 381 с.
49. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
50. Зорина Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М. : Педагогика, 1978. – 128 с.
51. Зорина Л. Я. Программа – учебник – учитель / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1989. – 79 с.
52. Зорина Л. Я. Системность – качество знаний / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
53. Ильин В. В. Теория познания. Эпистемология / В. В. Ильин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 136 с.
54. Ильина Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 496 с.
55. Кабанов П. Г. Вопросы совершенствования методологической культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.asf.ru / Publ / monogr / glava_1_2.html](http://www.asf.ru/Publ/monogr/glava_1_2.html).
56. Камю А. Бунтующий человек. Философия. Политика. Искусство : пер. с фр. / А. Камю. – М. : Политиздат, 1990. – 415 с.
57. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / [Под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского]. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
58. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
59. Коростелов В. С. Коммуникативность и псевдокоммуникативность / В. С. Коростелов // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 17–21.
60. Краевский В. В. Методология научного исследования / В. В. Краевский. – СПб. : СПбГУП. – 2001. – С. 10.
61. Краевский В. В. Последний парад наступает / В. В. Краевский // Сов. педагогика. 1990. – № 3. – С. 69–71.
62. Кулагина И. Ю. Возрастная психология : Развитие ребёнка от рождения до 17 лет / И. Ю. Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 176 с.
63. Кулько В. А. Формирование у учащихся умений учиться / В. А. Кулько, Т. Д. Цехмистрова. – М. : Просвещение, 1983. – 80 с.
64. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1977. – 270 с.
65. Леднёв В. С. Содержание образования / В. С. Леднёв. – М. : Высшая школа, 1989. – 359 с.

66. Леднёв В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднёв. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
67. Леднёв В. С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры / В. С. Леднёв. – М. : Педагогика, 1980. – 264 с.
68. Лекторский В. А. Субъект, объект познания / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980. – 359 с.
69. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287с.
70. Леонтьев А. А. Принципы коммуникативности сегодня / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 27–32.
71. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 102 с.
72. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
73. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1976. – 64 с.
74. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1978. – 48 с.
75. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
76. Лихачёв Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов педаг. учебн. завед. и слуш. ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, Юрайт, 1998. – 464 с.
77. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. для студентів педагогічних закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько – Харків, 1997. – 338 с.
78. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 416 с.
79. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Мироллюбов, С. Р. Шатилов]. – М. : Высшая школа, 1982. – 376 с.
80. Методология в сфере теории и практики / [Под ред. А. Л. Симанова, В. Н. Карповича]. – Новосибирск : Наука Сиб. отделение, 1988. – 303 с.
81. Методологические проблемы развития педагогической науки / [Под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского]. – М. : Педагогика, 1985. – 240 с.
82. Мигиренко Г. С. Педагогика высшей школы / Г. С. Мигиренко. – Новосибирск : НГПУ, 1992. – 314 с.

83. Мильруд Р. П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 5. – С. 13–18, 40.
84. Мильруд Р. П. Применение централизованного подхода в обучении иностранным языкам в России / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 6. – С. 7–12.
85. Мильруд Р. П. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 5–12.
86. Мосолов В. А. Формировать методологическую культуру учителя / В. А. Мосолов // Сов. педагогика. – 1990. – № 3. – 67–69.
87. Мощанский В. Н. Формирование мировоззрения при изучении физики / В. Н. Мощанский. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
88. Новейший философский словарь. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Минск : Интерпрессервис; Книжный Дом. – 1280 с.
89. Огурцов А. П. Постмодернистский образ человека и педагогика / А. П. Огурцов // Человек. – 2001. – № 3. – С. 15–17.
90. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М., 2008. — 736 с.
91. Основы дидактики / [Под ред. Б. П. Есипова]. – М. : Просвещение, 1967. – С. 234.
92. Основы методики преподавания иностранных языков / [Под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса]. – Київ : Вища школа, 1986. – С. 280.
93. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
94. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
95. Пассов Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В. С. Коростылёв // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С. 29–33.
96. Педагогіка / [За ред. А. М. Алексюка]. – Київ : Вища школа, 1985. – 295 с.
97. Педагогіка / [За ред. М. Д. Ярмаченка]. – Київ : Вища школа, 1986. – 541 с.
98. Педагогика / [Под ред. Ю. К. Бабанского]. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
99. Педагогика / [Под ред. В. Е. Зябкина, М. А. Хайрудинова]. – Симферополь : Таврида, 1996. – 254 с.

100. Педагогика / [Под ред. И. Т. Огородникова, П. Н. Шимбирёва]. – М. : Просвещение, 1954. – 432 с.
101. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – [4-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 512 с.
102. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / [Под ред. П. И. Пидкасистого]. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
103. Педагогика : учеб. пособ. для студентов педаг. учеб. заведений / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа – Пресс, 1998 – 512 с.
104. Педагогика школы / [Под ред. Щукиной Г. И.]. – М. : Просвещение, 1977. – С. 237.
105. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин : пособие для преподавателей / [Под ред. Артюха С. Ф.]. – Харьков : УИПА, 2001. – 210 с.
106. Петров Ю. А. Методологические вопросы анализа научного знания : учеб. пособие / Ю. А. Петров. – М. : Высш. школа, 1977. – 223 с.
107. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже ; пер. с франц. ; сост. ред. пер., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – М. : Педагогика – Пресс, 1994. – 529 с.
108. Пистрак М. М. Педагогика / М. М. Пистрак. – М., 1934. – 418 с.
109. Подласый И. П. Педагогика / И. П. Подласый. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
110. Полонский В. М. Методы исследования проблем образования / В. М. Полонский // Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 10–15.
111. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» (для социально-гуманитарных, технических, естественнонаучных и экономических направлений подготовки) / [Е. Н. Соловова, Л. Г. Кузьмина, М. А. Стернина, М. В. Вербицкая] ; под общ. ред. проф. С. Г. Тер-Минасовой. – М. : МГУ, 2009. – 26 с.
112. Проблема методов обучения в современной общеобразовательной школе / [Под ред. Ю. К. Бабанского, И. Д. Зверева, Э. М. Моносова]. – М. : Педагогика, 1980. – 224 с.
113. Психология подростка : хрестоматия / [сост. Ю. И. Фролов]. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. – 524 с.
114. Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.

115. Разумовский В. Г. Обучение и научное познание: проблемы содержания образования и методов обучения / В. Г. Разумовский // Российская общеобразовательная школа: проблемы и перспективы ; [под ред. В. А. Полякова, Л. Н. Боголюбова, Ю. И. Дика]. – М., 1997. – С. 58–63.
116. Рождественский Ю. В. Лекции по общему языкознанию : учеб. пособие для филол. спец. ун-тов / Ю. В. Рождественский. – М. : Высшая школа, 1990. – 381 с.
117. Рузавин Г. И. Методы научного исследования / Г. И. Рузавин. – М. : Мысль, 1974. – 236 с.
118. Рузавин Г. И. Научная теория (логико-методологический анализ) / Г. И. Рузавин. – М. : Мысль, 1978. – 241 с.
119. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 240 с.
120. Сафронов И. П. Философия образования: состояние, проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.Yaneuch.ru/cat_16/filosofiya-obrazovaniya-sostoyanie-problemy-i.
121. Селиванов И. Ю. Педагогические особенности использования интерактивных методов обучения в процессе подготовки менеджеров социально-культурной деятельности / И. Ю. Селиванов // Молодой ученый. – 2011. – № 2. Т.2. – С. 113–116.
122. Слостёнин В. А. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / [В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др.] ; под ред. В. А. Слостёнина.– [9–е изд., стер].– М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 576 с
123. Слостёнин В. А. Методологическая культура учителя / В. А. Слостёнин, В. Э. Тамарин // Сов. педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82–88.
124. Следников Б. П. О путях повышения эффективности обучения чтению на иностранном языке в старших классах средней школы / Б. П. Следников // Формирование познавательной активности учащихся средней школы на уроке иностранного языка. – Рязань : Рязан. пед. ин-т, 1990. – 142 с.
125. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов / [Отв. ред. С. Б. Крымский]. – Киев : Наук. думка, 1989. – 200 с.
126. Смирнов С. Д. Педагогика психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М. : Просвещение, 1995. – 516 с.

127. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
128. Степаненков Н. К. Педагогика / Н. К. Степаненков. – Минск : изд. Скакун В. М., 1998. – 448 с.
129. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия» / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 576 с.
130. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 343 с.
131. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1983. – 96 с.
132. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / [А. А. Миролубов, В. В. Краевский, В. С. Цетлин и др.] ; под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролубова. – М. : Педагогика, 1981. – 456 с.
133. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / [Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1989. – 316 с.
134. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. К. Журавлёв и др.] ; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – С. 191–202.
135. Усова А. В. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. Д. Бобров. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
136. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://az.lib.ru/u/ushinskij_k_d/text_1869_chelovek_kak_predmet_vospitaniya_tom_2.shtml
137. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / П. Фейерабенд. – М. : Прогресс, 1986. – 542 с.
138. Философия : Учебник для высшей школы / В. П. Андрущенко, В. И. Волович, Н. И. Горлач и др.. – Киев – Харьков, 1998. – 640 с.
139. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий : сб. ст. ; [под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной]. – М. : изд. Моск. ун-та, 1968. – 135 с.
140. Формирование умений и навыков учебного труда в процессе обучения школьников : сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. педагогики ; [Под ред. В. В. Краевского, А. В. Усовой]. – М. : НИИ ОП, 1981. – 80 с.
141. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Юристъ, 1997. – 512 с.

142. Хорешман В. С. Этапы развития учебно-познавательной компетентности студентов [Электронный ресурс] / В. С. Хорешман // Современные проблемы науки и образования, 2014. – № 2. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12542>.
143. Чапаев Н. К. Категориальные характеристики педагогической методологии / Н. К. Чапаев, Э. Л. Воробьёва // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. ; [отв. ред. Е. В. Ткаченко]. – Вып. 2 – Екатеринбург, 1996. – 340 с.
144. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 143 с.
145. Шимбирёв П. Н. Педагогика : учеб. пособие для пед. училищ / П. Н. Шимбирёв. – М. : Учпедгиз, 1940. – 382 с.
146. Шими́на А. Н. Современное и несовременное в педагогике / А. Н. Шими́на [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.portalus.ru>.
147. Штоф В. А. Проблемы методологии научного познания / В. А. Штоф. – М. : Высшая школа, 1978. – 271 с.
148. “Этика”, в кн. : избр. произ., т. 1. – М., 1957. – С. 423.
149. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
150. Albert M. L. The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism / M. L. Albert, L. K. Obler. – New York : Academic Press, 1978. – 302 p.
151. Bates E. Functionalism and the competition model / B. MacWhinney and E. Bates (eds.) // The Crosslinguistic Study of Sentence Processing. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. – P. 3–76.
152. Bialystok E. Towards an explanation of second language acquisition / E. Bialystok // Language and Understanding ; [G. Brown and K. Malmkjser (eds)]. – Oxford : Oxford University Press, 1994. – P. 115–130.
153. Bowerman M. Learning a semantic system : what role do cognitive presuppositions play? / M. Bowerman // The Teachability of Language ; [M. L. Rice and R. L. Schliefelbusch (eds)]. – Baltimore : Brookes, 1989. – P. 133–165.
154. Brumfit Ch. J. Communicative Methodology in Language Teaching / Ch. J. Brumfit. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990. – 166 p.
155. English for Specific Purposes (ESP). National Curriculum for Universities. – Kyiv : British Council, Ukraine, 2005. – 107 p.
156. Fillmore C. J. The case for case / C. J. Fillmore // Universals of Linguistic Theory ; [E. Bach and R. T. Harms (eds)]. – New York : Holt Rinehart and Winston, 1968. – P. 1–88.

157. Garman M. *Psycholinguistics* / M. Garman. Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 443 p.
158. Green Maxine. *Teacher as Stranger. (Educational Philosophy for the Modern Age)* / Maxine Green. Wadsworth Publishing Company. Inc. Belmont, California, 1973. – 303 p.
159. Jackendoff R. *Semantic Structures* / R. Jackendoff. Cambridge, Mass. : MIT Press, 1990. – 336 p.
160. Lacatos I. *Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes* / I. Lacatos // *Criticism and the Growth of Knowledge* ; [I. Lacatos and A. Masgrave (eds)]. – Cambr., CUP, 1970. – P. 91–195.
161. Lennenberg E. H. *Biological Foundations of Language* / E. H. Lennenberg. New York : Wiley, 1967. – 489 p.
162. Littlewood W. *Communicative Language Teaching* / W. Littlewood. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. – 108 p.
163. Lyons J. *Introduction to Theoretical Linguistics* / J. Lyons. Cambridge : Cambridge University Press, 1968. – 536 p.
164. Lyons J. *Language and Linguistics* / J. Lyons. Cambridge University Press, 1992. – 356 p.
165. Macnamara J. 1972. *Cognitive basis of language learning in infants* / J. Macnamara // *Psychological Review* 79 : P. 1–14.
166. Mandler J. *How to build a baby : on the development of an accessible representation system* / J. Mandler // *Cognitive Development* 3, 1988. – P. 113–136.
167. Markman E. M. *Constraints children place on word meanings* / E. M. Markman // *Cognitive Science* 14, 1990. – P. 57–77.
168. Milroy J. *Linguistic Variation and Change* / J. Milroy. Oxford : Blackwell, 1992. – 243 p.
169. Quine W. V. O. *Word and Object* / W. V. O. Quine. Cambridge. Mass. : MIT Press, 1960. – 294 p.
170. Richards J. C. *Error Analysis and Second Language Strategies* / J. C. Richards // *Focus on the Learner. Pragmatic Perspectives for the Language Teacher.* – Rowley, 1973. – P. 115.
171. Smith N. V. *Modern Linguistics* / N. V. Smith, D. Wilson. London : Penguin, 1979. – 336 p.
172. White L. *Universal Grammar and Second Language Acquisition* / L. White. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins, 1989. – 198 p.

Наукове видання

ОМЕЛЬЧЕНКО АЛІСА ВОЛОДИМИРІВНА

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОГО
КОМПОНЕНТУ СИСТЕМИ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ**

МОНОГРАФІЯ

(Рос. мовою)

Відповідальний за випуск *О. Л. Ільєнко*

Редактор *О. В. Михаленко*

Комп'ютерне верстання *А. В. Омельченко*

Дизайн обкладинки *Т. А. Лазуренко*

Підп. до друку 18.01.2017 Формат 60×84/16
Друк на ризографі Ум. друк. арк. 6,7
Тираж 300 пр. Зам. №

Видавець і виготовлювач:
Харківський національний університет
міського господарства імені О. М. Бекетова,
вул. Маршала Бажанова, 17, Харків, 61002
Електронна адреса: rectorat@kname.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
ДК № 5328 від 11.04.2017 р.