

В. В. Лантев, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына

**ИНТЕГРАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ДИДАКТИКИ
И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ**

Рассматривается проблема выявления и реализации взаимосвязи дидактики и методик обучения в содержании общего образования. Актуализация данной проблемы обусловлена развитием информационного общества, расширением возможностей доступа субъектов образования к информации, что отражается на содержании общего образования.

Ключевые слова: информационное общество, содержание общего образования, дидактика, методика обучения.

V. Laptev, S. Pisareva, A. Tryapitsyna

**INTEGRATION IN MODERN EDUCATION:
THE ISSUE OF INTERRELATION BETWEEN DIDACTICS
AND METHODOLOGY**

The paper focuses on the issue of identifying and implementing the interconnection between didactics and teaching methods in the content of general education. The issue has become relevant yet again due to the development of the information society and a wider and easier access to information for the subjects of education, which affects the content of general education.

Keywords: information society, content of general education, didactics, teaching methods.

Современные вызовы быстро меняющегося мира, адресованные образованию, обусловлены прежде всего развитием информационного общества. Основатель и президент Института информационного общества Й. Масуда еще в 1966 г. отмечал, что «информационная эпоха, которую принесли с собой компьютерная технология и средства коммуникаций, не просто окажет большое социально-экономическое воздействие на современное индустриальное общество; она повлечет за собой общественные перемены такого масштаба, которые вызовут трансформацию современной системы в полно-

стью новый тип человеческого общества, то есть в информационное общество» [13].

Становление информационного общества в России во многом определялось развитием телевидения как массового средства распространения информации, а начиная с 70–80 гг. — становлением учебного телевидения, которое преимущественно предлагало «передачи на урок». Нельзя не отметить, что особое место в ряду учебных телепередач, выпущенных в те годы на Ленинградском телевидении, занимал цикл программ «Практическая электроника — школьникам», «Цифровая электроника», «С микрокальку-

лятором в школе и дома» (еженедельно с 1981 г. по 1989 г.), разработчиком и ведущим которых являлся один из авторов настоящей статьи академик В. В. Лаптев.

Выбор тематики этих программ не был случайным. В середине 50-х гг. XX века главной задачей общеобразовательной школы была определена задача преодоления отрыва школы от жизни, тем самым был взят курс на политехнизацию школы. Политехническое обучение понималось как установление связи с техникой при изучении различных учебных предметов. Однако, научно-технический прогресс привел к значительному развитию техники и технологий, поэтому необходим был выбор такого перспективного ориентира, который позволил бы школе шагнуть в будущее. Такой выбор был сделан в пользу электроники, в области которой активно проводились исследования на кафедре физической электроники ЛГПИ им. А. И. Герцена. Именно электроника затем стала основой цифровых технологий.

Не конкретизируя далее исследования информационного общества (З. Бжезинский, Д. Белл, В. А. Извозчиков, О. Тоффлер), отметим, что оно в значительной мере оказывает влияние на экономику (информация становится ключевым фактором развития экономики, начинает преобладать инновационный сектор), социум (информация становится стимулятором изменения качества жизни, содействуя формированию «информационного сознания») и культуру (информация признается культурной ценностью).

На рынке труда информационного общества существенное место занимают гностические и изыскательные профессии (по классификации Е. А. Климова [6]). Эти профессии тесным образом связаны с работой со знанием, поэтому овладение ими предполагает хорошее знание предметной области, а также владение метапредметными компетенциями. Специалисты этой категории профессий готовы к выполнению аналитической работы, импровизации и творчеству, работе в условиях неопределенности при высокой

автономности принятия решений [3]. Такие вызовы отчетливо прослеживаются в ожиданиях работодателей относительно выпускников школ, колледжей, вузов.

Так, по данным исследований О. А. Подольского и В. А. Погожиной, востребованными являются следующие характеристики и компетенции личности: **личностные характеристики** (умение работать в команде и сотрудничать, мораль и социальная ответственность, лидерство); **познавательные компетенции** (умение решать проблемы, возникающие на рабочем месте; умение рассматривать несколько альтернатив при принятии решений; умение определять текущие и перспективные потребности в процессе работы; умение оценивать эффективность результата рабочего процесса; умение прогнозировать события; умение организовать работу) [16].

Благодаря развитию открытой индустрии знаний серьезные вызовы адресованы сфере образования, от успешности решения которых зависит востребованность систематического (формального) образования современным обществом, т. к. качество образования обеспечивает конкурентоспособность страны. К таким вызовам правомерно отнести следующие: необходимость построения образовательного процесса в технологически насыщенной среде; необходимость отбора, построения и передачи содержания образования в открытом информационном обществе, где каждый субъект образовательного процесса имеет одинаковые возможности для доступа к любой информации; необходимость выявления современных подходов к преодолению предметной разобщенности, к определению перспективных путей отбора содержания образования и построения образовательного процесса в новых социокультурных условиях.

Вызовы современности обуславливают активизацию исследований трансформации образования, ценностно-смысловые ориентиры которого связаны с поиском путей отбора, построения и передачи содержания

образования в открытом информационном обществе, где каждый субъект образовательного процесса имеет одинаковые возможности для доступа к любой информации. В этой связи примечательными являются данные, полученные в исследовании лаборатории Касперского о запросах, которые делают современные школьники в поисковых системах. Это далеко не та информация, на которую ориентируют их учителя. Ранжированный ряд запросов таков: 17,25 % — видеоконтент (мультфильмы, видеоблоги и трансляции компьютерных игр); 13,59 % — перевод текста с помощью онлайн переводчиков; 9,88 % — онлайн-общение и обмен фотографиями; 9,09 % — компьютерные игры; 8,59 % — «взрослый контент»; 4,86 % — учеба (готовые домашние задания, решения для ОГЭ и ЕГЭ, электронный дневник) [2].

Эти результаты соответствуют и выводам учителей, которые фиксируют расширение уникальных возможностей доступа к информации, развитие интерактивного характера взаимодействия с информацией, активное использование учениками интерактива в социальных сетях и т. п.

Сложившаяся ситуация свидетельствует о том, что актуальной проблемой педагогических исследований становится *самоидентификация личности в сети, её самооценочная деятельность и самопрезентация в виртуальной реальности. Для этого «необходим поиск стратегий педагогического взаимодействия с сетевой личностью, основанных на субъект-субъектных отношениях в условиях «появления новых культурно-исторических орудий», опосредующих жизнедеятельность подрастающих поколений»* [15].

В докладе ЮНЕСКО Learning to Be (1972) зафиксированы новые цели-ценности образования — ключевые компетенции *знать, действовать, сотрудничать, жить (быть)*; в Кронбергской Декларации (2007) отмечается, что значимость приобретенных фактологических знаний будет снижаться, способ-

ность разбираться в сложных системах, находить, оценивать, организовывать и творчески использовать соответствующую информацию — возрастать; при этом учащиеся будут играть ещё более заметную роль в процессах приобретения и передачи знаний, включая процессы создания и распространения контента.

Таким образом, становление информационного общества актуализирует проблему отбора и построения содержания школьного образования, ориентированного на формирование целостности восприятия учащимися окружающего мира, прежде всего проблему построения предметного содержания в контексте взаимосвязи дидактики и предметных методик.

К настоящему времени накоплен большой фонд научных знаний, позволяющих решить эту проблему. В «Великой дидактике» Я. А. Коменский подчеркивал важность преподавания всего, что находится во взаимной связи и в такой же связи должно изучаться. К. Д. Ушинский отмечал, что знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь. Дж. Дьюи обосновал необходимость преодоления оторванности содержания от жизни и личности ребенка на основе построения обучения во взаимосвязи с целостным жизненным опытом ребенка, связи различных видов деятельности: познавательной, игровой, практической.

Несомненный интерес представляет и опыт советской школы 20-х гг. прошлого века, когда были разработаны и внедрены в практику комплексные программы ГУСа, в которых содержание строилось на основе трех интегрированных областей «Природа», «Труд», «Общество» — от ребенка к миру и от мира к ребенку.

В 80-е гг. XX века в дидактике были разработаны Программа формирования общеучебных умений и навыков (автор Н. А. Лошкарёва, 1984 г.), концепция межпредметных

умений (И. Д. Зверев, В. Н. Максимова, Т. К. Александрова и др.), концепция ведущей цели учебного предмета в процессе обучения (Л. Я. Зорина).

В 90-е гг. XX века Петербургской научной школой была выдвинута идея целесообразности формирования познавательной базы решения значимых для учащихся проблем и универсальных способов решения этих проблем; предложена концепция образованности (О. Е. Лебедев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицына и др.), в рамках которой образование рассматривается как процесс формирования опыта решения значимых для личности проблем на основе использования социального и осмысления собственного опыта обучаемых. Эта концепция стала источником идеи надпредметности (или метапредметности) в образовании.

Таким образом, к началу нового века дидактика выработала целый ряд продуктивных подходов для решения проблемы преодоления предметной разобщенности и формирования целостности содержания образования. Однако, анализ современной школьной образовательной практики и результатов социологических и педагогических исследований убеждает в том, что в школе сегодня сохраняется ориентация учителя на достижение учениками предметных знаний в условиях традиционной организации образовательного процесса [14].

Для решения поставленной проблемы важно определить теоретические основы исследовательского поиска. «Если вначале дидактика относится к методике как теория к практике, а впоследствии они соотносятся как теория с теорией, то в дальнейшем связь между ними приобретает характер **соотношения двух взаимодействующих систем теоретического знания** [9]. Рассмотрение отношения двух взаимодействующих систем теоретического знания требует междисциплинарного исследования. Прежде всего необходимо подчеркнуть важность единства понимания целей [10] и определения характера междисциплинарного взаимодействия.

Характер междисциплинарного взаимодействия определяется типом взаимодействий [18]. Первый тип отношения — *онтологическое соподчинение*, которое характеризуется предметной редукцией, когда знания из более развитой научной дисциплины используются в другой, выполняя при этом методологическую функцию. Второй тип отношений — отношение *методологической зависимости*. В этом случае в рамках одной науки воспроизводятся схемы и нормы научного познания, принятые в другой. Третий тип — это отношение *научно-практического взаимообоснования*. В этом случае знания разных наук, дополняя друг друга *практически оправдывают и аксиологически обосновывают предметную специфику каждой из взаимодействующих наук*. Именно этот, третий тип отношений является доминирующим в решении поставленной проблемы.

Практическое оправдание предполагает, во-первых, соблюдение ограничений, отражающих существующие культурно-исторические условия: что допустимо, что обязательно, что запрещено. Во-вторых, практическое оправдание предполагает «системную закрепленность преобразований», которая характеризуется следующим: разработанные в ходе проектирования рекомендации обеспечивают *устойчивые высокие результаты; фиксируется постоянное стремление субъектов к развитию полученных результатов; существует определенная, доступная рефлексии система самоорганизации* [17].

Аксиологическое обоснование заключается в достижении согласования ценностных позиций, определяющих смысл разрабатываемых преобразований. Ценностным основанием любых преобразований в образовательной сфере является ориентация на создание максимально благоприятных условий для саморазвития, самоопределения учащихся; на определение новых способов содействия, поддержки, осознанного выбора и построения собственного индивидуального образовательного маршрута.

Термин «методика» вошел в отечественную и зарубежную педагогику в XIX веке. Тогда под ним понималась область знаний, отражающих практический опыт предметного обучения. В XX — начале XXI века в зарубежной педагогике сформировалась традиция создания конкретных практических рекомендаций к учебникам и учебным курсам. Были созданы труды по отдельным проблемам предметного обучения, но в результате произошел отход от дальнейшего развития методики как самостоятельной области педагогических знаний, исследующей и обобщающей на своем теоретическом уровне закономерности процесса предметного обучения. Вопросы предметного обучения стали в большинстве стран рассматриваться в контексте общей педагогики и универсальных технологий.

Иная судьба сложилась у методики в нашей стране. В XX веке методика обособилась в самостоятельную область научных педагогических знаний, исследующую на теоретическом и практическом уровне особенности и закономерности предметного обучения. Возникли методические научные школы.

Во многих методических работах отмечается, что *процесс конструирования методических систем осуществляется индуктивно*: методом экспертных оценок учебного материала учеными специалистами базовых наук (иногда при участии ученых методистов, но чаще без них). У проектировщиков, безусловно, имеется общая методологическая основа базовой науки (например, методология истории), но только одна она. В соответствии с ней отбирается содержание учебных курсов. Каждый проектировщик разрабатывает содержание своего курса (например, Истории Древнего мира, Истории Средних веков и т. д.). Единицами учебного содержания выступают те сведения, которые специалисты считают значимыми для своей научной области знаний (в рамках своего курса). К ним же добавляется перечень предметных умений, выводимых из

характерных для этой области знаний методов научного познания, которые, заметим, далеко не всегда понятны и возможны для освоения учениками на той или иной ступени обучения. Из суммирования содержания отдельных курсов, *замкнутых* каждый в своем материале, складывается общее предметное содержание, которое лишь очень условно можно назвать «системой» предметных знаний, так как ее *системообразующее звено лежит в области знаний и методов базовой науки, а не закономерностей развития личности ребенка*.

В целом индуктивное, идущее от экспертных оценок специалистами проектирование учебного материала всех методических систем построено на научноцентристской (предметное содержание) знаниевой модели обучения. Возникает противоречие между современными целями — поставить в центр образования ученика, этапы его взросления, — и проектированием образовательного процесса, в центре которого, в его основе стоит содержание, проектируемое в зависимости от экспертных оценок ученых базовых наук [11].

Гуманизация образования, усиление ориентации на поддержку самоопределения личности средствами образования, появление новой функции профессиональной деятельности учителя как функции содействия образованию школьника *актуализирует психолого-педагогический потенциал методик обучения*, что, в свою очередь, обуславливает необходимость рассмотрения *взаимосвязей дидактики и методики обучения*.

Основной характеристики этой взаимосвязи являются положения культурологической концепции содержания общего образования, согласно которой содержание образования *выстраивается не по логике науки (базовой для учебного предмета — примечание авт.), а по логике образовательного процесса* [9]. При этом важно подчеркнуть, что по мере развития научной методики она все больше «вбирает в себя» общепедагогическое и дидактическое обоснование. В методиках

обучения «восхождение» к индивиду происходит при реализации учителем методического проекта (методической системы), который проявляется, например, в поурочном планировании [9].

Рассмотрим взаимосвязь дидактики и методик обучения относительно всех компонентов образовательного процесса.

Стратегия **целеполагания** отражает ориентацию образовательного процесса в современной школе на содействие самоопределению личности школьника на разных ступенях общего образования. Теоретическим основанием данной стратегии является концепция целей общего образования В. Оконя, в которой выделяется два аспекта целей — предметный и личностный. По мнению авторов статьи, задачи развития ценностно-смысловой сферы личности являются ведущими по сравнению с задачами развития когнитивной сферы. *В силу того, что деятельность всегда предметна, приоритет личностных целей обучения не означает принижение значимости предметных целей, поскольку личностные цели в учебном процессе могут быть достигнуты лишь при решении предметных задач, в которых в качестве самостоятельной задачи для ученика выступают задачи саморегуляции, самооценивания, самопознания и самовыражения.*

Как уже было отмечено выше, в 90-е гг. XX века была разработана концепция образованности, в основе которой лежит идея формирования опыта решения значимых для личности проблем на основе использования социального и осмысления собственного опыта обучаемых. Однако результаты многочисленных исследований свидетельствуют о том, что учителя, ориентируясь на современные методические пособия, при определении целей обучения учебному предмету недостаточное внимание уделяют анализу связей целей обучения предмету с общими педагогическими целями содействия самоопределению личности в целостном образовательном процессе с учетом особенностей

взросления личности на разных ступенях обучения.

В этом контексте, в соответствии с ФГОС ОО, в методиках обучения рассматриваются, прежде всего, метапредметные образовательные результаты, которые раскрываются в контексте традиционных межпредметных связей, отражающих знаниевую основу обучения, и ведущих для учебного предмета общеучебных умений (универсальных учебных действий), что является недостаточным ресурсом для достижения современных задач общего образования.

Между тем, анализ требований ФГОС ОО позволяет утверждать ориентацию на обеспечение единства предметных и личностных целей обучения. Так, основная школа ориентирована на освоение школьниками базовых понятий и способов решения типовых предметных задач на основе заданных критериев; осознание своих интересов и нравственных эталонов взрослости; освоение опыта самоанализа. Средняя школа — на освоение системы понятий учебного предмета и теоретически обоснованных способов применения знаний в конкретной ситуации; осмысление собственной позитивной идентичности, мировоззрения; освоение опыта самостоятельного целеполагания, самоанализа и самооценки в ситуации выбора.

Зафиксированная в ФГОС ОО совокупность учебно-познавательных и учебно-практических задач направлена: на освоение систематических знаний; на самостоятельное приобретение и интеграцию знаний; на разрешение проблемных ситуаций; на сотрудничество и коммуникацию; на самоорганизацию и саморегуляцию; на рефлексию; на становление ценностно-смысловых установок.

Обеспечение взаимосвязи дидактики и методик обучения в целеполагании обусловливает необходимость анализа проблемы интеграции в **содержании** общего образования. Основным инструментом интеграции в содержании образования традиционно вы-

ступают интегрированные учебные предметы (курсы). Представим таблицу 1, иллюстрирующую включение интегрированных

предметов (выделены курсивом) в учебный план школы (на материале естественнонаучных предметов) [12].

Таблица 1

Ступень обучения	Учебный предмет	Период						
		1934–1940	1940–1945	1945–1950	1950–1960	1960–1986	1986–1998	1998–2004
Начальная школа	<i>Природоведение</i>							
	<i>Окружающий мир</i>							
	<i>Естествознание</i>							
Средняя школа	<i>Геология</i>							
	<i>География</i>							
	<i>Биология</i>							
	<i>Физика</i>							
	<i>Астрономия</i>							
	<i>Химия</i>							
	<i>Экология</i>							

Опыт трансформации содержания в отечественной школе 90-х гг., когда в учебный план вводились новые предметы, убедительно доказывает, что факт введения нового предмета не решает задачи обновления содержания в соответствии с новыми целями общего образования. В конце XX века в Петербургской школе была выдвинута и обоснована идея проектирования надпредметных программ, реализация которых:

- обеспечивает содержательно-мировоззренческое сопровождение и согласование учебных программ школьного образования;
- обогащает возможности учебного плана, не приводя к перегрузке учащихся;
- может выступать средством интеграции школьного образования дополнитель-

ного образования, самообразования и образования;

— обеспечивает согласованность подходов учителей разных предметов к достижению общих целей школьного образования.

Эта идея впоследствии была реализована в концепции ФГОС ОО в виде не совсем корректно названных междисциплинарных учебных программ, к которым отнесены следующие: Программа формирования ИКТК, Программа «Основы проектной и исследовательской деятельности», Программа «Основы смыслового чтения и работы с текстом», Программа формирования УУД.

Исследования, проводимые в конце XX — начале XXI века, обозначили необходимость построения содержания образо-

вания с позиций *возрастосообразности* школьного образования, что предполагает четкое определение *педагогических задач содействия личностному развитию ученика*

средствами образования. В учебном плане Петербургской школы впервые было предложено новое понимание специфики каждой ступени образования (таблица 2) [1].

Таблица 2

Начальная школа	Основная школа	Старшая школа
Основная задача: выравнивание и развитие стартовых возможностей детей	Основная задача: создание условий для самоопределения подростков	Основная задача: обеспечение возможностей профилизации и специализации учащихся
Отказ от деления учебного дня на многочисленные учебные предметы. Занятия по выбору должны предусматривать возможность организации развивающих игр, занятий по развитию речи, дополнительных занятий по внеклассному чтению. Для ослабленных детей за счет школьного компонента организация дополнительных уроков здоровья с элементами закаливания, занятия активно-двигательного характера в группах общей физической подготовки, корректирующей гимнастики и др.	Предоставление широкого выбора свободно изучаемых дисциплин, смены видов деятельности, использования интегративных подходов в изучении обязательных предметов. Организация групповых или индивидуальных консультаций с целью оказания школьникам в нужный момент кратковременной помощи, для чего предусматривается возможность деления класса на группы один-два раза в неделю при изучении ключевых предметов (русского языка, математики)	Свободный выбор старшеклассниками необходимого набора профилирующих предметов. Выделение в каждой образовательной области трех основных типов учебных курсов: курсов базового уровня, профильных курсов, спецкурсов или курсов углубленного изучения

В исследовании Дж. Хетти установлено, что существует объективная зависимость между *успехами в учении* (высокими образовательными результатами) и степенью *надпредметности содержания школьного образования*. Важно отметить, что программы дополнительного или внеклассного обучения в школе (школьные кружки или занятия в школьных клубах) в странах Европы обозначаются термином «Extra-curricular» и не считаются формами внешкольного образования. Отнесение этих программ в отношении учащихся различных классов определяется, как и в России, термином «образовательная программа школы».

Новое понимание значения образовательной программы школы связано с установками на то, что школа должна решать не только задачи обучения, но и способствовать становлению личности и гражданина, используя при этом различные социальные и образовательные среды.

Как показали исследования, введение формализованных методов оценки увеличивает отрыв школы от реальной жизни. Традиционные академические программы, не зависимо от того, что измеряется при их усвоении, не способствуют становлению личности, так как они мало оставляют свободы для учащихся в различных видах деятельности и не нацелены на возрастное развитие подростков, присущую им инициативность. В этой связи во многих странах Европы происходит поиск способов интеграции обучения в классе и вне стен классной комнаты [4]. Кроме того, в исследовании PISA установлено, что школы, в которых учащиеся проводят *больше времени за учебой* после уроков, выполняя домашнее задание, получая дополнительное внеурочное обучение или занимаясь частным образом (имеются в виду занятия по предмету — *примечание авторов*), как правило, демонстрируют более низкие результаты [7].

Анализ используемых в образовательном процессе **технологий** позволяет утверждать, что при изучении учебных предметов наблюдается не единство, а однообразие используемых образовательных технологий. Общим для всех рассматриваемых в данном исследовании методических систем является выбор технологий, реализующих деятельностный подход к обучению; способствующих индивидуализации процесса обучения; организующих разнообразную развивающую среду школы; создающих ситуацию успеха для каждого ученика. Основными технологиями на ступени основной и средней школы являются технологии развития критического мышления для чтения и письма, кейсы, мастерские, проектная, технологии геймификации (в т. ч. с использованием ИКТ), технологии проектирования предметно-развивающей среды, значительно реже используются исследовательские технологии.

Победитель Всероссийского конкурса «Учитель года» С. Кочережко отмечает следующее. «Из-за погони за новшествами, особенно активизировавшейся в последнее время, в систему школьного образования буквально волной хлынули приемы работы из трех сфер: 1) из высшего образования, в котором с каждым годом все больше делается уклон в сторону самостоятельного изучения студентами нового материала (например, дебаты, дистанционное изучение материала и т. д.); 2) из сферы бизнеса, а точнее — из так называемых бизнес-тренингов (например, мозговые штурмы, работы в группе, деловые игры, кейсы, проекты и т. д.); 3) из сферы развлечений, причем не из классического или современного театра, а из его массовой версии — анимации на праздниках (по типу конкурсов на свадьбах и корпоративных вечеринках). Мы являемся свидетелями того, как эти методы работы, не свойственные школе, активно перекочевывают в школу и получают модные вестернизированные названия, чтобы уже самими названиями продемонстрировать свою “современность”. Описанная выше си-

туация дает основания сделать вывод о некоем кризисе поиска новых педагогических технологий в современной школе и задуматься о способах выхода из него. Нельзя не согласиться с растиражированной в Интернете цитатой из неизвестного методического пособия: следует понимать, что главным на уроке является “не удивить инновационными технологиями, а научить учащихся”» [8].

Система **оценки результатов** включает в себя диагностический и оценочный инструментарий, ориентированный на выявление степени достижения результатов деятельности учителя и учащихся в процессе обучения учебному предмету. По мнению авторов статьи, обеспечение взаимодействия дидактики и методик обучения в оценке образовательных результатов состоит в построении вариантов *оценки индивидуального прогресса ученика, который является ценностно-целевым ориентиром рассматриваемой взаимосвязи.*

Индивидуальный прогресс учащегося в педагогике понимается как планомерное позитивное продвижение учащегося в процессе обучения, как положительная динамика предметных, метапредметных и личностных результатов. Во многих методических системах используются различные формы фиксации образовательного результата, учитывающие индивидуальное развитие учащегося: портфолио, лист индивидуальных достижений, самооценка, рейтинг. Можно предположить, что в современной образовательной практике складывается диагностическая стратегия *индивидуально-личностного плана, которая представляет собой принцип и план действий по реализации собственного «образовательного поведения»*, следование некой модели. Ее воплощение осуществляется педагогом в сотрудничестве с учеником. При необходимости в процесс включаются родители, администрация, другие педагоги школы.

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что взаимосвязь дидактики

и методик обучения в образовательной практике современной школы должна реализовываться не только в логике базовых для учебного предмета наук (что проявляется в традиционном представлении о взаимосвязи методических систем обучения только на основе межпредметных связей, отражающих знаниевую основу обучения, и ведущих для учебного предмета общеучебных умений), но и в логике образовательного процесса, который ориентирован на поддержку самоопределения личности (поддержку реализации школьником задач взросления), что может рассматриваться в качестве **нового ресурса достижения современного качества общего образования.**

При этом важно подчеркнуть, что каждый учебный предмет имеет многоцелевое назначение, но в каждом из них есть *ведущий компонент*, который выполняет *ведущую функцию* [5], определяя вклад конкретного учебного предмета в развитие личности ученика. Конкретный вклад учебного предмета определяется тем, какими методами, характерными для учебного предмета, осуществляется *преобразование социального опыта в личный опыт ученика и дает средства* для такого преобразования. Например, для биологии этот вклад может определяться результатами продвижения ученика в учеб-

ном проектировании; истории — в освоении методов постижения историко-социальных смыслов; иностранных языков — в овладении способами межкультурной коммуникации; ИЗО — овладении способами художественного видения мира.

Для развития современной теории общего образования важно учитывать тот факт, что теоретическая система методики обучения воплощается в работе педагога-практика, создающего *новую педагогическую действительность. Эта действительность вновь становится объектом изучения в педагогике*: наблюдения, описания, теоретического анализа, в результате которого выявляются новые закономерности, конкретизируются и пополняются ранее полученные знания [9].

Воздействие методики на дидактику создает возможность расширить базу дидактики, обогатить ее научное содержание. Другими словами, необходимость междисциплинарного подхода к решению рассматриваемой проблемы предполагает организацию совместных усилий специалистов самых разных дисциплин: математиков, программистов, психологов, физиологов, медиков, педагогов и методистов. В свою очередь это обуславливает поиски решения новой проблемы — совершенствования подготовки учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акулова О. В., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тряпицына А. П. Современная школа: опыт модернизации. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. 290 с.
2. Детки в «сетке», 01.06.2018. URL: <https://securelist.ru/kids-report-2018/90138> (дата обращения: 10.04.2019).
3. Доклад WorldSkills Russia «Россия 2025: от кадров к талантам». URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf (дата обращения: 10.04.2019).
4. Заур-Бек Е. С. Анализ современных образовательных программ, направленных на развитие личности подростков в крупных европейских городах // Модернизация общего образования: исследования проблемы становления личности в современном образовательном процессе. Сборник научных статей / ред.совет Тряпицына А. П., Примчук Н. В., Аранова С. В. СПб.: Свое издательство, 2016. С. 205–216.
5. Зорина Л. Я. Программа — учебник — учитель. М.: Знание, 1989. 80 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.

7. Ковалева Г. С. Результаты России в международных исследованиях качества школьного образования. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2014/10/31/1102556424> (дата обращения: 10.04.2019).
8. Кочережко С. Современный урок: мифы и реальность. Всегда ли модное и популярное оказывается эффективным? // Учительская газета. №07 от 14 февраля 2017 года.
9. Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. М.: Академия, 2007. 352 с.
10. Кун Т. Структура научных революций. М., 2001.
11. Лазукова Н. Н. Исторический анализ становления методических систем обучения // Преемственность методических систем обучения. Ч. 2. Современные представления о преемственности методических систем обучения. Коллективная монография / под научн. ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Свое издательство, 2018.
12. Левшина С. В. Изменение содержания школьного естественнонаучного образования при реформировании школы в период 20–90-х гг. XX века // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2016. № 181. С. 55–60.
13. Масуда Й. Информационное общество. Вашингтон, 1981.
14. Матросова Ю. С. Отчуждение подростков от школы как негативный фактор социализации // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2016. № 181. С. 7–12.
15. Орлов А. А., Орлова Л. А. Характеристика «сетевой личности» как инновация в структуре содержания педагогического образования // Педагогика. 2018. № 7. С. 12–32
16. Подольский О. А., Погожина В. А. Ключевые компетенции выпускников и молодых специалистов при приеме на работу // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 96–103.
17. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. СПб.: Изд.-полигр. центр СПбГТУ, 1996. 140 с.
18. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 173 с.

REFERENCES

1. Akulova O. V., Pisareva S. A., Piskunova E. V., Tryapitsyna A. P. *Sovremennaya shkola: opyt modernizatsii*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2005. 290 s.
2. Detki v «setke», 01.06.2018. URL: <https://securelist.ru/kids-report-2018/90138> (data obrashcheniya: 10.04.2019).
3. Doklad WorldSkills Russia «Rossiya 2025: ot kadrov k talantam». URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf (data obrashcheniya: 10.04.2019).
4. Zair-Bek E. S. Analiz sovremennykh obrazovatel'nykh programm, napravlennykh na razvitie lichnosti podrostkov v krupnykh evropeyskikh gorodakh // Modernizatsiya obshchego obrazovaniya: issledovaniya problemy stanovleniya lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom protsesse. Sbornik nauchnykh statey / red.sovet Tryapitsyna A. P., Primchuk N. V., Aranova S. V. SPb.: Svoe izdatel'stvo, 2016. S. 205–216.
5. Zorina L. Ya. *Programma — uchebnik — uchitel'*. M.: Znanie, 1989. 80 s.
6. Klimov E. A. *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya*. M.: Akademiya, 2004. 304 s.
7. Kovaleva G. S. Rezul'taty Rossii v mezhdunarodnykh issledovaniyakh kachestva shkol'nogo obrazovaniya. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2014/10/31/1102556424> (data obrashcheniya: 10.04.2019).
8. Kocherezhko S. *Sovremennyy urok: mify i real'nost'*. Vsegda li modnoe i populyarnoe okazyvaetsya effektivnym? // Uchitel'skaya gazeta. №07 от 14 fevralya 2017 goda.

9. Kraevskiy V. V. Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / V. V. Kraevskiy, A. V. Hutorskoy. M.: Akademiya, 2007. 352 s.
10. Kun T. Struktura nauchnyh revolyutsiy. M., 2001.
11. Lazukova N. N. Istoricheskiy analiz stanovleniya metodicheskikh sistem obucheniya // Preemstvennost' metodicheskikh sistem obucheniya. Ch. 2. Sovremennyye predstavleniya o preemstvennosti metodicheskikh sistem obucheniya. Kollektivnaya monografiya / pod nauchn. red. A. P. Tryapitsynoy. SPb.: Svoe izdatel'stvo, 2018.
12. Levshina S. V. Izmenenie sodержaniya shkol'nogo estestvennonauchnogo obrazovaniya pri reformirovanii shkoly v period 20–90-h gg. XX veka // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2016. № 181. S. 55–60.
13. Masuda Y. Informatsionnoe obshchestvo. Vashington, 1981.
14. Matrosova Yu. S. Otchuzhdenie podrostkov ot shkoly kak negativnyj faktor sotsializatsii // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2016. № 181. S. 7–12.
15. Orlov A. A., Orlova L. A. Harakteristika «setevoy lichnosti» kak innovatsiya v strukture sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogika. 2018. № 7. S. 12–32
16. Podol'skiy O. A., Pogozhina V. A. Klyuchevye kompetentsii vypusnikov i molodyh spetsialistov pri prieme na rabotu // Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya. 2016. № 1. S. 96–103.
17. Radionov V. E. Netraditsionnoe pedagogicheskoe proektirovanie. SPb.: Izd.-poligr. tsentr SPbGTU, 1996. 140 s.
18. Stepanov S. Yu. Refleksivnaya praktika tvorcheskogo razvitiya cheloveka i organizatsiy. M.: Nauka, 2000. 173 s.

И. А. Щирова

ОТКРЫТОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА VS ГРАНИЦЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В статье кратко характеризуется традиционный понятийный аппарат интерпретатора текста художественной литературы, в том числе понятия авторского мотива, замысла, интенции и текстового смысла. Текст трактуется как индивидуально-авторский вариант картины мира, предназначенный для воздействия на когнитивную систему читателя-интерпретатора. Поэтапность и многоуровневость актуализации программы интерпретации художественного текста анализируются с позиции базовых принципов текстопорождения (селекции и комбинации) и принципов выдвижения, позволяющих автору и читателю-интерпретатору установить иерархию текстовых значимостей и обеспечить адекватность интерпретации. Заданность текста и актуализация программы его интерпретации в читательском сознании рассматриваются в органическом взаимодействии с неопределенностью текста. Вопросы авторского программирования включаются в контекст общей дискуссии об открытости художественного текста, критериях и пределах интерпретации.

Ключевые слова: диалогизм, программа интерпретации художественного текста, интенция, интенциональность, открытость текста, границы интерпретации, техника «потока сознания».