

ческих экспедиций. Мы предполагаем, что исследовательская деятельность школьников позволит в дальнейшем создать виртуальные ресурсы музея для применения их в образовательном процессе школы.

Успешная реализация выделенных перспектив в целях реализации модели школы исследовательской может быть обусловлена сотрудничеством и сотворчеством в процессе взаимодействия социальных партнеров. Поэтому педагоги школы стремятся к тому, чтобы взаимодействие социальных партнеров в решении реальных проблемы школы стало «наглядным пособием» и практическим материалом для обучения и развития гражданской, общественной активности учеников, их родителей и педагогов, а также других вовлекаемых в социальное партнерство членов местного сообщества.

§ 3. Учебно-исследовательская культура личности: аспектный анализ

*Г.В. Макотрова, доцент кафедры педагогики БелГУ,
кандидат педагогических наук*

В традиционном педагогическом сознании учебно-исследовательская культура учащихся представлена неоднозначно, чаще всего как нечто нормативное, заданное, как образец, на который нужно равняться при осуществлении познавательной деятельности, в том числе наиболее сложного ее вида – учебного исследования, с одной стороны, и как особые интеллектуальные свойства личности учащегося, с другой. Взяв за основу существующие в культурологии аксиологический, деятельностный, личностно-творческий подходы, перейдем к выработке понятия «учебно-исследовательская культура учащегося», чтобы затем рассмотреть проблему ее формирования в философии, психологии и педагогике.

Для раскрытия ценностного аспекта учебно-исследовательской культуры нами проведен анализ подходов философов, педагогов и психологов к определению сущности понятия «ценность». Опираясь на определения понятия «ценность», данные С.Ф. Анисимовым, А.Г. Асмоловым, О.Г. Дробницким, А.Г. Здравомысловым, И.Ф. Исаевым, В.П. Тугариновым, Н.З. Чавчавадзе и др., мы понимаем термин «ценность» как значимость для человека

объектов и явлений в его познавательной деятельности, которая проявляется в стремлении не только знать, но и преобразовывать свой внутренний и предметный мир. Такая формулировка отражает одну из аксиом психологической педагогики: нельзя знание о ценностях превращать в обезличенные знания, она подчеркивает необходимость ее использования, так как в педагогической практике широко известны примеры отчуждения учащихся и учащего от предмета деятельности.

Изучив концепции «живого знания» (А.Н. Леонтьев) А.Н. Берштейна, А. Белого, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.М. Пятигорского, мы для рассмотрения ценностного аспекта понятия «учебно-исследовательская культура учащихся» выделили концепцию «живого знания» В.П.Зинченко. Она, на наш взгляд, наиболее полно отражает познавательную (исследовательскую) деятельность человека, развитие и формирование его личностных структур. В своей концепции В.П.Зинченко подчеркивает, что непременным признаком «живого знания» – «подлинной ценности образования» является его целостность, которая «схватывается» личностью в процессе познания. По его словам, «живое знание ...можно представить как своего рода интеграл»: знание до знания (предзнаковые формы знания, мироощущение, концептуализированные образы мира, бессознательные обобщения и умозаключения, бессознательная память-привычка, операциональные и предметные значения, житейские понятия неизвестного нам происхождения и т.п.); знание как таковое (формы движения, существующие в институциализированных образовательных системах, в науке); знание о знании (отрефлектированные формы знания); знание о незнании (влекущая, приглашающая сила). Автор считает принципиально важным то, что «живое знание не может быть усвоено, оно должно быть построено, ...как строится живой образ, живое слово, живое движение, а не мертвое, механическое действие».

Конкретизируем некоторые компоненты «живого знания», отмеченные В.П. Зинченко, имеющие смысл для освящения ценностного аспекта понятия «учебно-исследовательская культура учащихся». Так, перемещение целевой установки педагогов с учебного предмета на образование межпредметных связей, на воссоздание целостного знания, отражающего процессы мировой культурной конвергенции, приводит к ее отражению в сознании учащегося в области «знания как такового».

Кроме того, в настоящее время огромную роль в определении содержания образования («знания как такового», того, что познает учащийся), играет так называемое «универсальное знание», т.е. знание, которое является мостом между гуманитарным и естественно-научной формой знания, интегральным полем культуры, которое учитывает интегральную природу личности учащегося. По мнению американских ученых Э. Хирша, Д. Кетта, Д. Трефила, к нему можно отнести общеизвестную конкретную информацию по всем областям человеческого знания, которая позволит содействовать взаимопониманию специалистов разных профессий, комментировать сложные вопросы, обсуждаемые политиками, поможет добывать знания из текста на основе усвоения необходимого понятийного аппарата.

Мы же считаем, что «универсальное знание» включает не только минимум общеупотребляемых смысловых структур, но и способы их получения, операции с ними, то, что можно назвать исследованием. Поэтому оно включает теорию познания, историю наук, технологию поиска, экологизацию и информатизацию содержания как всеобщие факторы интеграции, осуществления межпредметных связей. «Универсальное знание» дает богатый материал для построения учебных программ, содержащих «углубленный показатель содержания образования» (А.Г. Каспаржак), в том числе и для общеобразовательных школ, позволяет бороться не только с чудовищной информационной перегрузкой учебников, но и с ростом в учебных планах новых предметов. Поэтому можно считать, что оно отражает ценностный аспект проблемы формирования учебно-исследовательской культуры учащихся.

«Знание о незнании» и «знание о знании», являются движущей силой исследования (познания) и определяются выстроенной в сознании ученика целостной картиной современного мира на каждом возрастном уровне (по временной вертикали) и уровнем сформированных «универсальных знаний» (по горизонтали). Все вышеизложенное должно найти отражение в определении учебно-исследовательской культуры учащегося.

Основываясь на мнении Э.С. Маркаряна о необходимости использовать понятия «способ деятельности» и «средства ее осуществления», в которых отражено органическое сочетание определенных средств и продуктов деятельности, человеческих способностей и умений, для теоретического анализа сущности культуры, рас-

смотрим деятельностный аспект учебно-исследовательской культуры учащихся. Он требует определения единицы анализа исследуемой проблемы «средство деятельности» для его интегральной категории – учебно-исследовательской деятельности.

Определение соотношения понятия «познание» в научном исследовании и обучении является важной проблемой педагогики, в том числе и для исследования деятельностного аспекта учебно-исследовательской культуры. Так, С.А. Шапоринский видит предпосылки для постановки данной проблемы в коренном изменении характера научных знаний, самого процесса познания и взаимоотношения знания и познания, изменении роли теории и теоретических процедур в научном исследовании, усложнении процесса научного познания и, что особенно важно, изменении соотношения между исследованием и изложением: они частично взаимопроникают друг в друга. Поэтому он и ведет речь о сближении соотношения этих категорий.

Сузив проблему соотношения научного познания и обучения до взаимосвязи учебного и научного исследования В.В. Давыдов, М.И. Махмутов, А.А. Смирнов, С.А. Шапоринский и другие известные ученые выделяют общие черты научного и учебного познания на том основании, что они имеют общую методологическую основу – материалистическую диалектику. Поэтому как научное познание, так и учебное познание выступают в качестве одного из важных способов культурного творчества.

Учебное исследование как процесс становится по сравнению с научным сжатым и свернутым, так как то, что вообще может быть воспроизведено, представляет собой лишь часть всего процесса научного познания. Поэтому В.В. Давыдов называет выполнение учеником исследовательской работы не подлинным исследованием, а «квазиисследованием», а С.А. Шапоринский пишет о том, что существует принципиальное отличие в определении предмета познания ученым и учеником. По его словам, «в научном исследовании предмет вначале не дан и не задан; в определенной мере он только задан объектом как один из многих, но лишь возможных для данного объекта предметов исследования», у учащегося этот предмет, как правило существует, он задается учителем или возникает спонтанно по мере развития познавательных действий. Но научное познание и учебное исследование учащихся имеют в своей основе одни и те же формы, структуру и путь проникновения в сущность

предметов и явлений, но на разном уровне сложности и в разные периоды процесса познания.

Приведенные выше рассуждения согласуются с определениями С.Л. Рубинштейна понятий «учение» и «деятельность». Так, под учением он понимает «совместное исследование, проводимое учителем и учеником», а понятие «деятельность» рассматривает как «созидание, обнаружение, проявление и определение субъекта» и отмечает следующие особенности учебной деятельности: субъектный характер; необходимость являться предметной, содержательной творческой и самостоятельной.

Таким образом, на основании вышеизложенного и с учетом анализа деятельностного аспекта учебно-исследовательской культуры мы определяем учебно-познавательную деятельность учащегося как культуротворческий процесс, направленный на решение неизвестного и предполагающий наличие этапов, характерных для научного исследования, и диалог культур его субъектов. Что касается ее разновидности – учебного исследования то, как отмечает Т.В. Бондарук, ученическое исследование сохраняет все характеристики учебно-познавательной деятельности школьников, при этом его структурные компоненты более развиты и обогащены.

Поэтому, очевидно, что средствами учебного исследования являются умения и навыки использования методов научного познания. Л.Л. Тимофеева выделяет следующие их комплексы: умение планировать предстоящую познавательную деятельность, умения и навыки работы с учебной и дополнительной литературой, умение и навыки подготовки и проведения эксперимента, умения анализировать и оформлять результаты работы, умения и навыки рефлексивной деятельности.

Исследования ряда психологов и педагогов: П.Н. Зинченко, Е.Н. Кабановой-Меллер, В.Г. Разумовского, А.А. Смирнова, Л.Л. Тимофеевой и др. показывают, что специальное изучение методов научного познания учащимися и формирование умений и навыков их использования может выработать общий навык научного подхода к решению различных познавательных задач, привести к интеллектуальному развитию учащихся, к реализации необходимого условия усвоения теоретических основ учебных предметов. Так, В.Г. Разумовский показал, что после изучения курса теории познания учащиеся смогут более точно излагать свои мысли, отличать научные знания от псевдонаучных, критически относиться к ин-

формации, оценивать ограниченность и широту своих знаний, понимать важность научных знаний, бороться с предрассудками и невежеством, проявлять активность в социальной жизни.

С точки зрения основных задач совершенствования обучения, в педагогической литературе выделяют следующие результаты формирования умений и навыков использования методов научного познания: развитие научного мировоззрения, познавательного интереса, творческих способностей, интеллекта; сознательное усвоение знаний; понимание сути изучаемого учебного материала, интегративного характера знания.

На этом основании считаем важным представить в создаваемом нами определении учебно-исследовательскую культуру учащихся как динамический процесс, в котором личность не только потребляет ценности культуры, что указывает на ее связь с другими видами культур, но и создает, и обогащает материальную и духовную действительность с помощью умений и навыков использования методов научного познания.

В понимании философов, специально занимающихся проблемами личности, культура рассматривается как развитие самого человека в качестве субъекта деятельности. (А.А. Дьяков, Н.И. Зайцев, В.В. Машенков). Среди психологов такой подход разделяли К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др. И.Ф. Исаев, анализируя подходы исследователей к проблемам связи культуры и индивида, выделяет два положения. Во-первых, проблема культуры – это проблема взаимодействия людей, при котором происходит своеобразное их формирование. Во-вторых, культура имеет личностно-творческую природу. При этом он отмечает, что процесс творческого развития личности обусловлен его собственной общественно-преобразовательной деятельностью. Эти два положения позволяют использовать личностно-творческий подход в изучении феномена учебно-исследовательской культуры учащегося, то есть рассматривать исследуемый феномен через творческую активность человека и развитие «самости» личности.

Исследовательская познавательная деятельность – это всегда творчество. Она полностью соответствует определению творческой деятельности, данному Л.С. Выготским, в работах которого особенно ярко выступает проблема связи ценностей культуры с личностью и творческой деятельностью. Творчеством он называет «вся-

кую деятельность человека, которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке». Его подход к описанию творчества через личностные качества получил широкое развитие и более полно представлен в работах А.Н. Лука и Н.Ю. Посталюка.

Мы используем определения творчества в соотношении с деятельностью, данные педагогами на основе логико-эвристического подхода. Так, в интерпретации В.Н. Соколова, творчество есть интеллектуальная деятельность человека, состоящая в производстве нового продукта или новых способов деятельности; творчество как форма познания нового основано и направляется логико-эвристической деятельностью; творчество первично по отношению к другим видам интеллектуальной деятельности; творчество является высшей и специфической формой деятельности и развития. М. Холодная определяет интеллектуальное творчество учащихся как «процесс создания субъективно нового, основанный на способности порождать оригинальные идеи и использовать нестандартные способы деятельности», при этом отличительным признаком интеллектуального творчества является «усовершенствование способов решения уже известных проблем». В рамках эвристической деятельности учащихся, по определению А.В. Хуторского, «творчество – это всегда выход за рамки, за границы, это изменение существующих знаний, пониманий, норм, создание нового содержания, не включенного в программу усвоения». Подобной точки зрения придерживаются многие ученые: И.П. Калошина, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, А.Т. Шумилин, М.Г. Ярошевский и др.

Проблема раскрытия творческого потенциала личности учащегося, как развитие в учениках «личного почину, личной энергии, творческой работы ума, привычки доходить до всего самому, привычки к самопроверке, к критическому отношению к чужому слову» (В.П. Вахтеров) была обозначена в начале XX века в работах отечественных педагогов: П.П. Блонского, А.В. Владимирского, Д.Д. Галанина, В.П. Вахтерова, А.П. Нечаева, Н.Е. Румянцева, И.А. Сикорского и др. С середины 50-х годов проблема развития творчества была связана, в первую очередь, с именами С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева и касалась психологии мышления. Затем она была продолжена их учениками и последователями: В.Н. Дру-

жининым, А.М. Матюшкиным, Я.А. Пономаревым, О.К. Тихомировым и др., которые конкретизировали и развивали основные положения психологии творчества мышления.

Эти исследования позволили составить концепцию развития творчества в культурно-историческом плане, что имеет для нас принципиальное значение для рассмотрения личностно – творческого аспекта учебно-исследовательской культуры учащегося и решения проблемы развития его творческого потенциала. И.А. Шаршов, развивая творческий аспект деятельности, считает, что так как в творчестве выражен синтез личностного и деятельностного начал при доминирующем значении первого, то для решения проблемы развития творчества применительно к личности необходимо подойти к проблеме ее саморазвития. Эту взаимосвязь И.А. Шаршов выражает в понятии «творческое саморазвитие», понимая под саморазвитием «сознательный процесс личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний» и выделяя в нем четыре функциональных блока: самопознание, самоорганизацию, самообразование, самореализацию. Все эти блоки, очевидно, присутствуют в учебном исследовании.

Самореализация в учебном исследовании выступает промежуточным результатом, витком в диалектической спирали творческого саморазвития. Так, по словам И.Ф. Исаева, самореализация – «это процесс постоянного преодоления противоречий, преодоления себя, осуществления себя для нового полного раскрытия своих сил и способностей, когда личность становится субъектом своего развития».

Основную роль самореализации Н.Б. Крылова видит в нацеливании личности на максимальное раскрытие творческих способностей, на адекватное и гибкое поведение, на выполнение действий, соответствующих ожиданию значимых других и собственных задач, в раскрытии потенциала личности. Очевидно, что в условиях исследовательско-творческой среды каждая личность независимо от уровня ее интеллектуального развития может максимально раскрыть свои творческие возможности, пройти путь творческой самореализации.

Занимаясь исследованием, учащийся создает и реализует систему представлений о культурном познавательном пространстве. 0 своем месте и культурном содержании общения в нем, т.е. осуще-

ствяет культурное самоопределение. Вместе с самореализацией оно становится толчком к новым формам культурной познавательной активности. На этом основании можно утверждать, что исследовательская деятельность учащегося необходима для самоопределения и самореализации его личности, что, в свою очередь, отражает цели образования, изложенные в Законе Российской Федерации «Об образовании».

Вне социального взаимодействия культура лишь выступает потенциальной возможностью культурной деятельности. Так, Р.Р. Кондратов, считает, что «образовательная культура личности» не должна быть результатом «замкнутого интеллектуального совершенствования», а должна превратиться в способ практического действия и отношения к другим людям. Это высказывание можно отнести и к учебно-исследовательской культуре личности. Субъект-субъектное взаимодействие в процессе учебного исследования позволяет личности школьника успешно входить в социальную жизнь. Поэтому учебно-исследовательская деятельность является также и средством осуществления процесса социализации личности.

Таким образом, самоопределение, творческое саморазвитие и социализация личности являются обязательными условиями и результатом ее исследовательской (познавательной) деятельности, что позволяет использовать эти понятия для отбора в определение феномена учебно-исследовательской культуры учащегося.

Проведенный нами аспектный анализ учебно-исследовательской культуры учащегося даст возможность сделать вывод: в каком бы контексте мы не рассматривали этот феномен, он всегда указывает на процессы созидания личностью учащегося материальных и духовных ценностей, имеющих субъективное и объективное значение; на процессы изменения, развития, преобразования действительности и собственной индивидуальности.

На основании вышеизложенного сущность учебно-исследовательской культуры личности определяется как компонент базовой культуры личности, как ее интегративное качество, характеризующееся единством знаний целостной картины мира, умениями, навыками научного познания, ценностного отношения к его результатам и обеспечивающее ее самоопределение и творческое саморазвитие.

Из определения следует, что она выражает ведущие характеристики процесса развития личности, отражает универсальность ее

связей с окружающим миром, инициирует способности к творческому саморазвитию, определяет эффективность познавательной деятельности, способствует перенесению знаний, умений и навыков исследования в любую область познавательной и практической деятельности. Уровень овладения личностью учебно-исследовательской культурой определяет степень и формы проявления индивидуальности в учебном исследовании, успешность его результатов, процесс вхождения ее в социальную жизнь.

§4. Ценности и цели социального взаимодействия общеобразовательных учреждений

*Л.Д. Рагозина, доцент кафедры педагогики БелГУ,
кандидат педагогических наук*

Наличие высших ценностей и целей, которые наделяют мир смыслом, является одним из важнейших условий жизнедеятельности человека, в том числе и в сфере образования.

Образование как процесс неизбежно включено в контекст жизни общества. В связи с этим, перемены, происходящие в обществе, влекут за собой перемены в образе мира, изменение целевых установок и признанных ценностей, что, в свою очередь, дает толчок к возникновению новых требований, предъявляемых системе образования. И только постоянное совершенствование образования позволит ему соответствовать этим требованиям. В первую очередь речь идет о переходе к гуманистическому типу образования, в центре которого находится личность обучаемого. Однако традиционное содержание образования не может создать благоприятных условий для самореализации личности в том объеме, в котором этого требует современная жизнь. А содержание образования неизбежно вытекает из его ценностно-целевой системы.

Понятие ценность имеет древнюю историю. Так, в кратком этимологическом словаре «ценность» происходит от слова «цена» («кайна», «цена»). Цена означает буквально «возмездие». В словаре Ожегова С.И. понятие «ценность» имеет несколько значений: цена, стоимость; важность, значение. Ценность как феномен является понятием многозначным.