



Рис. 5. Окно сервера тестирования в сети

Библиографические ссылки

1. Петров П. К., Дмитриев О. Б., Ахмедзянов Э. Р. Универсальная информационно-диагностическая система по спортивно-педагогическим дисциплинам на основе современных информационных технологий // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 6. – С. 57–59.

2. Петров П. К., Ахмедзянов Э. Р., Татарских И. А. Структура и функциональные возможности мультимедийной обучающей программы по правилам и судейству соревнований по спортивной аэробике // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2010. – № 1. – С. 97–101. – URL: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/handle/123456789/7147>

3. Новокрепцов В. В. Разработка системы оценки уровня знаний и умений в области физической культуры и спорта для испытуемых, отнесенных к I–VI ступеням Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) // Вестник ИжГТУ имени М. Т. Калашникова. – 2015. – № 3(67). – С. 143–146.

4. Петров П. К., Дмитриев О. Б., Ахмедзянов Э. Р. Указ. соч.

5. Петров П. К., Ахмедзянов Э. Р., Татарских И. А. Указ. соч.

6. Дмитриев О. Б., Ахмедзянов Э. Р., Петров П. К. Статистическая экспертная система «Соревнования по каратэ-до» для подготовки судей, тренеров и спортсменов к соревнованиям // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 11. – С. 43–45.

7. Петров П. К. Теоретические и методические основы подготовки специалистов физической культуры и спорта с использованием современных информационных и коммуникационных технологий : монография. – М. ; Ижевск : Изд. дом «Удмуртский университет», 2003. – 447 с.

Получено 19.10.2015

УДК 37.013.46

И. А. Караваяева, кандидат педагогических наук, ИжГТУ имени М. Т. Калашникова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КОНСТРУКТОВ «ВОСПИТЫВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ» И «ОБУЧАЮЩЕЕ ВОСПИТАНИЕ»: КОНСТРУКТИВНО-ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Исходным пунктом построения педагогического дискурса конструктов «воспитывающее обучение» и «обучающее воспитание» в границах конструктивно-герменевтического подхода является идея презумпции существования смысла. Утверждение «смысл есть» позволяет говорить о возможности его представления или объективации смысла при его интерпретации. Отметим, что

любая интерпретация смысла представляет определенную – авторскую – точку зрения [1, 2]. Автор, владеющий смыслом, в частности смыслом содержания педагогических концептов «обучение» и «воспитание», становится субъектом интерпретации.

Концепт «обучение» включает в себя конструируемое содержание обучения, носящее социальный характер и подлежащее передаче от учителя к ученику

в виде объективированных структур содержания различных предметов, представленных учителями в реальном учебном процессе. В процессе объяснения учитель конструирует свой смысл передаваемого предметного содержания и становится субъектом обучения, или Учителем. Он предъявляет свой, авторский смысл предметного содержания, базирующегося на его знаниях, приобретенных в процессе обучения у своих учителей, самообразования и собственной профессиональной деятельности. Иначе говоря, знания Учителя фундируются на базе той научной школы, к которой он себя относит, или Школы. Таким образом, в процессе обучения Учитель предъявляет ученику конкретное предметное содержание, имеющее определенный смысл в границах той научной школы, к которой он себя относит. Объективируясь в структурах предметного содержания, вложенный учителем смысл при обучении отражается в структуре содержания предмета, предъявляемого ученику.

Со своей стороны ученик в процессе обучения сталкивается с определенным предметным содержанием, предъявляющим позицию учителя. Новое и ранее неизвестное знание для ученика всегда оказывается истинным до той степени, что он не может увидеть за объективированным предметным содержанием субъективных характеристик учителя. Субъектность учителя с точки зрения ученика оказывается элиминированной за пределы предметного содержания. Учитель с позиции ученика оказывается трансцендентным субъектом, ретранслятором предметного содержания, и даже анонимным голосом учебного предмета; ученик – «точкой» приложения трансляции, или ее объектом. Возникает вопрос: может ли ученик и в какой момент стать субъектом собственного обучения?

При обучении в границах одной школы – Школы Учителя – у ученика нет других знаний, кроме тех, что ему преподносят в процессе объяснения, а следовательно, именно этот вариант знания и аргументации становится для него истинным. Он вынужден *верить* учителю, иначе обучение невозможно. Обучение через объяснение есть *индоктринация* с точки зрения результата и *трансляция* знаний с точки зрения процесса. Ученик в таком случае получает знания некритично, а при контроле он их ретранслирует: его аргументация не шире и не иначе, чем аргументация учителя. Полученное учеником такое «объективное» знание всегда анонимно ввиду трансцендентности субъекта обучения (Учителя), следовательно, и ретранслируемое содержание также анонимно. Функцией контроля становится определение степени соответствия содержания, исходящего от учителя и предъявленного учеником. Таким образом, при обучении через объяснение в границах одной школы ученик не может стать субъектом своего обучения, так как полученное им знание нерелексивно, а смысл вслед за субъектом обучения – учителем – всегда оказывается трансцендентным.

Однако наступает момент в обучении предмету, когда Учитель считает возможным представить уче-

нику иную и тоже «объективную» точку зрения, тем самым провоцируя понимание того, что возможен другой взгляд на всем известные научные факты. Такое знание для ученика оказывается парадоксальным, как, например, при введении в школьном курсе геометрии понятия неевклидовой геометрии. Существование бесконечного числа параллельных прямых, проходящих через точку, не лежащую на исходной прямой, «противоречит» известной ученику и на тот момент единственной аксиоме о параллельных. Для него противоречие евклидовой и неевклидовой аксиоматик снимается, прежде всего, через именование различных существующих независимо друг от друга геометрий (евклидова геометрия, геометрия Лобачевского), а также их внутренней непротиворечивости и полноты. Таким образом, снятие парадокса приводит, во-первых, к рефлексии оснований, а во-вторых, – к пониманию относительности «объективного» знания. И то, и другое является основанием для перехода от «объективности» знания к *плюрализму* мнений.

Плюрализм мнений подразумевает существование различных аргументаций, каждая из которых встает на защиту одной из возможных позиций. Во-вторых, наличие позиции – имени – субъекта предполагает наличие определенного способа рассуждений, опирающегося на какую-либо теорию, метод, Школу, что позволяет говорить в общем смысле о субъективном мнении, или авторской интерпретации.

Поскольку любой учебный предмет может быть представлен в аспекте ретроспективы имен, постольку сам автор при этом может быть «объективирован» историей предмета или науки, которую он преподает. В процессе снятия парадокса объективности Учитель как субъект интерпретации «объективных» теорий может излагать несколько (больше одного) способа аргументации. Причем лишь одна позиция может быть изложена исходя из концепции Школы Учителя. Остальные позиции носят ретрансляционный характер, то есть могут быть лишь пересказаны. Следовательно, существование различных мнений на один и тот же вопрос, или плюрализм мнений при преподавании различных концепций указывает на то, что обучение носит воспитывающий характер. Таким образом, обучение как индоктринация посредством плюрализма мнений становится *воспитывающим обучением*.

Следует отметить, что историзм в обучении предмету в аспекте поименованности различных концепций оказывается предпосылкой для плюрализма идей.

Многообразие возможных изложений предметного содержания, их зависимость от теоретических положений и оснований научных школ при дальнейшем обучении приводят к необходимости предпочтения способа аргументации, рефлексии оснований и выбора научной школы учеником. Он должен определиться с собственной позицией, позволяющей далее изучать содержание предмета в русле конкретной научной школы. Такой выбор учеником предпо-

читаемого способа аргументации переводит нерелевантную, некритичную индоктринацию в релевантное обучение. Чаще всего происходит выбор учеником научной Школы его Учителя. То есть ученик теперь настаивает на собственной позиции, поскольку он ее имеет и отсылает к аргументации вида «Я считаю, что... и могу аргументировать свою позицию, исходя из положения...» Такая аргументация относится скорее к нарративу и тем самым переводит педагогический дискурс концепта «обучение» в дискурс концепта «воспитание» [3], конструкт «воспитывающее обучение» переводится в «обучающее воспитание».

Когда выбор сделан, научный дискурс, опирающийся на объективные, всем известные и, как правило, анонимные факты переходит в нарративный дискурс, когда аргументация выверена и отобрана в соответствии с традициями Школы, фактология становится поименованной, исторические имена отбираются из принципа непротиворечивости Школе. Такой дискурс всегда методологически выверен, непротиворечив и объективен в собственных границах Школы. Поскольку иная аргументация теряет характеристики научности, постольку происходит настаивание учеником на собственной позиции. Такое настаивание говорит о патриотизме выбора оснований, Школы. А сам учащийся становится субъектом собственного обучения, или Учеником ввиду того, что он сам может конструировать смыслы предметного содержания в процессе собственного обучения. Он становится подлинным Учеником своего учителя в границах их общей научной Школы. Обучение является воспитывающим, а воспитание – обучающим в процессе передачи смысла предметного содержания от Учителя к Ученику при обучении и от Ученика к Учителю при контроле.

Получено 19.10.2015

Итак, концепт «обучение» может быть представлен в конструкте «воспитывающее обучение» посредством плюрализма идей через введение в учебный процесс авторских интерпретаций предметного содержания на основе исторического аспекта в отборе имен собственных, представляющих различные теоретические концепции, или научные школы. Представленное в учебном процессе различные поименованных позиций приводит ученика к необходимости выбора одной из них с целью дальнейшего обучения в границах выбранного теоретического подхода, владение которым позволяет ученику самому интерпретировать содержание обучения, оставаясь в границах выбранной им Школы. Остальные аргументации являются для него необоснованными, и он становится Учеником своего Учителя в границах их Школы, то есть субъектом обучения. Субъективная позиция отражается в интерпретации предметного содержания в виде нарратива и легитимирует дискурс концепта «воспитание» в обучении, то есть обучение в границах Школы, патриотически выбранной субъектом обучения – Учеником – представлен дискурсом конструкта «обучающее воспитание».

Библиографические ссылки

1. Бушмакина О. Н. Принцип презумпции смысла в интерпретации текста // Вестник Тверского гос. ун-та. – 2007. – № 29 (Филология). – С. 39–42.
2. Бушмакина О. Н. Онтология постсовременного мышления. «Метафора постмодерна»: монография. – Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1998. – 272 с.
3. Караваева И. А. Концепт «Воспитание» как нарратив // Социальная онтология в структурах теоретического знания: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (25–26 мая 2012 г.). / под общ. ред. О. Н. Бушмакиной, Н. Б. Поляковой, А. А. Шадрина. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – С. 279–283.

УДК 37.013.46

Т. В. Бушмакина, кандидат педагогических наук, ИжГТУ имени М. Т. Калашникова
И. А. Караваева, кандидат педагогических наук, ИжГТУ имени М. Т. Калашникова

УСЛОВИЯ ПЕРЕДАЧИ СМЫСЛА ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ ПОНИМАНИЯ В ОБУЧЕНИИ

Проблема понимающего обучения, по нашему мнению, равносильна проблеме гуманизации современного образования, поэтому попытки ее решения носят актуальный характер. М. Е. Бершанский, проведя анализ педагогической литературы в аспекте раскрытия категории «понимание», делает неутешительный вывод: «Читатель может долго и безуспешно штудировать современные учебники педагогики, пытаясь отыскать среди мно-

жества прекрасных и возвышенных целей образовательной задачи проектирования такого учебного процесса, который обеспечивал бы понимание учениками изучаемого предметного содержания» [1, с. 9–10]. Рассмотрим особенности построения учебного процесса, стремящегося к передаче смысла предметного содержания, а также необходимые условия при его педагогическом контроле в рамках конструктивно-герменевтического подхода научной школы