

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

«Proxima» (руководитель школы Бушмакина О. Н., доктор философских наук, профессор).

Смысл, если он существует, всегда целостен и актуален. Смысл есть там и тогда, где и когда есть субъект, владеющий этим смыслом [2]. Следовательно, проблематика построения осмысленного обучения равносильна построению учебного процесса на основе субъект-субъектных отношений, точнее, субъект-объект-субъектных отношений, которые разворачиваются в непрерывный образовательный процесс; субъект обучения (учитель) в процессе интерпретации предметного содержания объективирует его в виде структуры, подлежащей передаче ученику; ученик, обучаясь, субъективирует данную структуру и, возможно, смысл представленного ему предметного содержания и выносит ее на контроль [3]. Однако возникают вопросы. Во-первых, как или на основе чего учитель может объективировать собственное научное знание в содержание обучения? Во-вторых, становится ли ученик субъектом обучения, то есть овладевает ли он в процессе обучения предложенным предметным смыслом, и как в этом убедиться?

Очевидно, что знание, подлежащее передаче ученику, существует в культуре, образовании априори, до отбора и построения учителем содержания обучения. Такое знание условно структурировано ввиду того, что может быть прочитано, интерпретировано с различных точек зрения. Основанием такой интерпретации служит та база, на которой фундируются знания учебной дисциплины самого учителя. Иначе говоря, отбор и структурирование содержания урока происходит на основе теоретического фундамента знаний самого учителя, отражая, объективируя в структуре смысл, идущий от той научной школы, к которой он себя относит. То есть смысл уже есть.

С другой стороны, понимание смысла как целого из понимания его частей без обращения к целому невозможно (герменевтический круг). «Порядок действий таков, что изначально должно присутствовать некое схватывание целого, которое в процессе следования от одного отдельного фрагмента текста к другому должно необходимо уточняться так, что движение истолкования происходит как бы посредством взгляда, обращенного назад, т. е. с учетом того, что предварительно уже представлено» [4, с. 41]. С точки зрения учителя каждый элемент структуры передаваемого предметного содержания должен проистекать из условия существования целостного конструкта содержания, способного предъявлять смысл, вкладываемый учителем – субъектом обучения. Целостный конструкт предметного содержания, предъявленный в актуальном учебном процессе ученику, есть объективированная структура, потенциально несущая, репрезентирующая целостный смысл ученику. Таким образом, во-первых, смысл не может быть передан произвольной структурой предметного содержания; во-вторых, отбор структуры происходит на основе целостного конструкта предметного содержания, в котором каждый элемент структуры репрезентативно представляет целое и может быть прочитан через целое.

Как констатирует О. Н. Бушмакина, «целостность текста обеспечивается смыслом, который конституирует текст в качестве пространства объектива самополагающейся субъективности. Понимание текста как целого не может осуществляться через сумму понимания его частей, а части не могут пониматься иначе, как только в контексте целого» [5, с. 40]. Следовательно, во-первых, понимание учащимся смысла предметного содержания возможно ввиду потенциального существования смысла в предъявленной учителем структуре. Ученик либо «схватывает» смысл весь целиком, либо нет. Во-вторых, условием «схватывания» смысла может быть только рефлексия, существующая в каждый момент разворачивания смысла в структуре содержания как отсылка к контексту, к целому.

Если ученик овладел целостным смыслом предметного содержания, то он способен предъявить, объективировать свой субъективный смысл в виде структуры предметного содержания при педагогическом контроле. Учащийся, владеющий смыслом предметного содержания, становится субъектом учения.

Можно выделить следующие особенности педагогического контроля понимания. Во-первых, в процессе педагогического контроля решение заданий методом «по образцу» не может отражать усвоение смысла ввиду того, что сумма частей не есть целое. Следовательно, контроль не сводится к установлению степени соответствия структуры содержания, предъявленной на контроль учащимся, структуре содержания учителя. Во-вторых, учитель должен обнаружить в работе ученика смысл, близкий к исходному. Причем реконструированный учащимся смысл должен находиться в границах смысла научной школы учителя и не противоречить ему. Иначе обучение невозможно. В-третьих, следует отметить, что контроль соответствия структуры содержания ученика и учителя при контроле понимания не исключается, а является основой: понимание без знания невозможно. В-четвертых, при проверке понимания на контроль должны выноситься не только типичные задания, но и характерные, отражающие существенные характеристики предметного содержания как целого. В-пятых, учителем должны ставиться провокационные вопросы, позволяющие проследить нюансы смысла, усвоенного учащимся. Иначе говоря, чтобы у учащихся сложилось целостное представление о содержании предмета, соответствующее представлению учителя, необходимо, чтобы в процессе контроля учитель, провоцируя интерпретации ученика, не соответствующие по смыслу собственным, корректировал нюансы смысла, предъявленного в структуре содержания учеником.

Итак, интерпретация смысла предметного содержания учителем становится возможной на теоретическом фундаменте той научной школы, к которой он сам себя относит. Смысл объективируется в актуальном учебном процессе в виде структуры, репрезентирующей целостный теоретический конструкт предметного содержания: каждый элемент структу-

ры является частью целого и представляет целое. Усвоение учащимся всех элементов структуры не гарантирует усвоения целого, овладение смыслом предметного содержания, но является необходимой частью обучения. Условием «схватывания» смысла является рефлексия как отсылка к контексту, к целому. Контроль понимания требует от учителя удостовериться в том, что смыслы, вкладываемые учеником при объективации их собственных знаний, не противоречат теоретической концепции учителя.

Библиографические ссылки

1. Бершадский М. Е. Понимание как педагогическая категория. (Мониторинг когнитивной сферы: понимает ли Получено 19.10.2015

ученик то, что изучает?). – М. : Педагогический поиск, 2004. – 176 с.

2. Бушмакина О. Н. Принцип презумпции смысла в интерпретации текста // Вестник Тверского гос. ун-та. – 2007. – № 29 (Филология). – С. 39–42.

3. Караваева И. А. Презумпция понимания в обучении: герменевтическая традиция. Социальная онтология: конструктивно-герменевтический подход. Серия «Научные школы» : сб. науч. ст. / под общ. ред. О. Н. Бушмакиной, М. Л. Дерябина, Н. Б. Поляковой, А. А. Шадрина. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – С. 239–249.

4. Бушмакина О. Н. Указ. соч. – С. 41.

5. Там же. – С. 40.

УДК 372.881.1

Н. В. Самарина, аспирант, АОУ ДПО УР «Институт развития образования», Ижевск

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вопросы обучения иноязычной письменной речи рассматриваются в ряде современных педагогических публикаций (М. Н. Горанская, И. В. Нужа и др.). Обсуждается возможность применения в учебном процессе таких средств, как виртуальная учебная (образовательная) среда, технологии Веб 2.0, блоггинг (микроблоггинг) и др.

Анализ научно-теоретических работ позволяет нам утверждать, что ряд исследователей (А. Н. Богомолов, М. Е. Вайндорф-Сысоева, С. В. Еловская, М. Г. Швецова и др.) проявляют особый интерес к такому современному средству обучения, как *виртуальная учебная (образовательная) среда*.

Вайндорф-Сысоева М. Е. под виртуальной учебной (образовательной) средой понимает «информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порождаемое технологиями информации и коммуникации, включающее комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющее осуществлять управление содержанием образовательной среды и коммуникацию участников» [1, с. 5].

Технологическую основу виртуальной учебной (образовательной) среды составляет программное обеспечение или программные оболочки/платформы Learning Management System (LMS). Благодаря возможностям платформы учащиеся могут учиться, получая доступ ко многим учебным ресурсам, а учитель может эффективно организовать процесс обучения любому предмету, в том числе иностранному языку. Виртуальная образовательная среда обеспечивает возможность для организации иноязычной письменной коммуникации. Оболочка поддерживает обмен

файлами любых форматов как между учителем и учеником, так и между учениками. Существуют различные сервисы для коммуникации («Обмен сообщениями», «Комментарии», «Форум», «Чат» и т. д.).

Исследователи, занимающиеся вопросами методики преподавания иностранного языка, в своих трудах отмечают большой образовательный потенциал такого социального интернет-сервиса, как *электронная почта* для формирования и совершенствования различных аспектов коммуникативной компетенции учащихся (О. В. Львова, 2007; В. Г. Апальков, 2008; Н. А. Сушкова, 2009; Т. И. Густомясова, 2010 и др.). Согласно лингводидактическому энциклопедическому словарю под редакцией А. Н. Щукина электронная почта – это «способ передачи, обмена (отправки и получения) адресных сообщений и файлов по компьютерной сети; одна из услуг, реализуемая в сети Интернет» [2, с. 384]. При обучении иноязычной письменной речи учащихся с помощью электронной почты: 1) создается естественная среда применения иностранного языка; 2) создается дополнительная возможность использования полученных языковых знаний в реальной ситуации общения; 3) высказывания учащихся становятся более полными и содержательными; 4) повышается мотивация к изучению иностранного языка.

Ряд современных авторов в своих диссертационных исследованиях рассматривают вопрос использования *вики-технологий* для формирования у учащихся компетенции иноязычной письменной речи (Ю. Ю. Маркова, 2011; Е. А. Ильина, 2013). Ю. Ю. Маркова под вики-технологиями понимает