

Трунцева Татьяна Николаевна

**ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ
К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ**

В статье прокомментированы результаты наблюдения деятельности учителей русского языка и литературы при подготовке обучающихся к итоговому сочинению, которое рассматривается как гносеологическая модель. Иллюстрируется гносеологическое моделирование текста школьного сочинения как один из способов познания мира и самопознания на основе системы актуализированных специализированных, практических и метапредметных знаний.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2017/1-2/63.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2017. № 1(67): в 2-х ч. Ч. 2. С. 215-218. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2017/1-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

5. **Леушина И. В.** Иноязычная подготовка студентов в образовательном пространстве технического вуза: информационный, когнитивный, акмеологический аспекты. Н. Новгород, 2008. 123 с.
6. **Хлыбова М. А.** Преемственность в преподавании иностранных языков в процессе непрерывного профессионального образования // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016. № 10 (64). Ч. 1. С. 211-213.

THE DESIGN OF EDUCATIONAL VARIANT IN MASTERING FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Timkina Yuliya Yur'evna, Ph. D. in Pedagogy
Perm State Agricultural Academy
timkinaj@mail.ru

The article is devoted to the problem of variant foreign language education in vocational high school. The requirements for the design of individual educational trajectory of learning a foreign language for professional purposes are discussed, and the algorithm of rational choice of the variant is proposed. The conditions for implementing such a choice are developed.

Key words and phrases: foreign language education; higher school; educational variant; choice; algorithm; conditions.

УДК 372.882

В статье прокомментированы результаты наблюдения деятельности учителей русского языка и литературы при подготовке обучающихся к итоговому сочинению, которое рассматривается как гносеологическая модель. Иллюстрируется гносеологическое моделирование текста школьного сочинения как один из способов познания мира и самопознания на основе системы актуализированных специализированных, практических и метапредметных знаний.

Ключевые слова и фразы: итоговое сочинение; гносеологическое моделирование; система; текст; познание; картина мира; предметные, специализированные и метапредметные знания.

Трунцева Татьяна Николаевна, к. пед. н.
Академия социального управления, г. Москва
tanya.truntseva@mail.ru

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ПОДГОТОВКЕ ШКОЛЬНИКОВ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ

Подготовка к сочинению в новом формате литературно-публицистической статьи – актуальная проблема современного школьного образования, потому что эта итоговая работа носит надпредметный характер [1, с. 121]. Проблемам подготовки к сочинению посвящены работы Л. С. Айзермана, О. Ю. Богдановой, Т. А. Калгановой, Н. Н. Кохтева, Т. А. Ладыженской, В. Н. Мещерякова, Н. П. Морозовой, В. А. Никольского, Ю. А. Озерова, М. А. Рыбниковой. Однако рассмотрению школьного сочинения в аспекте системной познавательной деятельности, обеспечивающей возможность постижения школьником картины мира через гносеологическое моделирование, уделено недостаточно внимания. Избранная проблема изучена мало, вместе с тем ее решение практически необходимо, так как предполагает преодоление трудностей, связанных с качеством творческих работ формата «итоговое сочинение» (далее – ИС).

Мотивация включения в учебный процесс сочинения на литературно-публицистическую тему (ИС) объясняется тем, что подготовка к нему на уроках русского языка и литературы с 5 по 11 класс может обеспечить формирование и развитие определенной системы знаний. Тем не менее наблюдения последних лет показывают, что образцы ИС, избираемые учителем для подготовки учеников, по существу, указанной направленности не имеют.

Так, в 2016 году в ходе работы Творческой лаборатории «Развитие профессиональных компетенций учителя в системе подготовки к итоговой аттестации по русскому языку и литературе» нами было предложено следующее задание: «Закончите предложение “Школьное сочинение на литературно-публицистическую тему – это...”». Приведем определения, данные учителями: «...это ответ на один из проблемных вопросов, сформулированных в теме сочинения или соотносящихся с ней»; «...форма выражения личного отношения к общечеловеческим законам с опорой на изученный литературный материал»; «...способ выражения читательского опыта в форме текста».

Отметим, что среди ответов были приближенные к пониманию ИС как способа системной познавательной деятельности, соотносящейся с важными дидактическими принципами как основополагающими требованиями к практической организации учебного процесса, например: «Школьное сочинение на литературно-публицистическую тему – это способ понимания учеником окружающего мира. Оно происходит через личностное постижение целостности картины мира, законов природы, принципов взаимоотношений людей. ИС – это результат обучения школьника как на уроке русского языка и литературы, так и на других уроках.

Это способ накопления и выражения различных знаний». Ответов, отражающих понимание и активное использование учителем на практике дидактических принципов направленности обучения на решение задач образования во взаимосвязи школьных предметов; воспитания и общего развития обучаемых; связи обучения с жизнью, практикой общественного строительства; сознательной активности учащихся в обучении [12, с. 58], было значительно меньше (44%). В ходе анкетирования 90 педагогов нами было выявлено, что в целом сочинение на литературно-публицистическую тему формата ИС представляется учителю как форма, характеризующаяся административной заданностью, и не рассматривается как активное приращение учениками на уроке и во внеурочной деятельности нового системного знания, как структура «приращения» специализированных, практических и метапредметных знаний (55%).

Система – понятие, служащее для воспроизведения в знании целостного объекта. Это отражение в сознании субъекта свойств объектов и их отношений в решении задач исследования, познания [2, с. 134]. В этой связи назначение ИС в жанре литературно-публицистической статьи – стать одним из необходимых способов, обеспечивающих ученику возможность познания мира и себя в этом мире на основе системы актуализированных знаний разных школьных предметов. Предложить ученику выполнить такой вид деятельности – значит сообщить ему «инициативу преобразования» себя как субъекта познания и мира как объекта познания. По мнению В. В. Маланина и И. С. Утробина, «ценность знания, определяемая, в первую очередь, резко возрастающей сложностью труда, и само знание приобретает статус одного из решающих факторов развития общества на пороге третьего тысячелетия» [7, с. 20-27].

По уровню функционирования выделяются следующие типы знаний: обыденное (повседневной жизни); специализированное (научное, философское и т.д.); практическое (направленное на объекты, процессы, явления); метазнание – знание о знании и возможностях работы со знанием [11].

В результате обобщения результатов деятельности учителей в системе подготовки обучающихся к ИС нами было отмечено, что качественный результат достигался в том случае, если происходило ориентирование учеников на необходимость транслирования методологических знаний. В свое время на необходимость их формирования и развития обращали внимание М. Н. Скаткин, Л. Я. Зорина [4, с. 23; 5, с. 58-59]. С форматом ИС соотносятся следующие метазнания: 1) антропоморфизм (характерное для европейской культуры понимание организации действительного мира через самопознание); 2) обобщенность, категориальность знания (знание представляется в виде общих принципов, подходов, идей); 3) диалектичность (отражение явлений действительности в их развитии – взаимосвязях и противоречии).

Так как под образованием понимается результат обучения, т.е. совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, определенный уровень развития познавательных сил, практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы, то ИС в жанре литературно-публицистической статьи можно рассматривать как результат обучения и воспитания, имеющий характеристики гносеологической модели, элементами которой выступают связанные специализированные, практические и метапредметные знания ученика. К такому выводу мы пришли, опираясь на исследования структуры Ж. Пиаже. Структуру можно определить как модель, обладающую следующими характеристиками: целостностью (подчинение элементов целому и независимость последнего); трансформацией (упорядоченный переход одной подструктуры в другую на основе правил порождения); саморегулированием (внутреннее функционирование правил в соответствии с границами самой системы) [13, с. 14-44].

Модель – предмет, созданный в познавательных целях, который, с одной стороны, соответствует познающему субъекту (модель в большинстве случаев материальна, ограничена, наблюдаема), с другой стороны, проявляет свойства познаваемого объекта. Согласно этим положениям о структуре ИС является моделью, так как в процессе подготовки к сочинению аккумулированные специализированные и практические знания ученика подчиняются единой задаче – самостоятельному решению проблемного вопроса, заключенного в формулировке темы и/или соотносящегося с ней; при конструировании аргументационной части происходит трансформация текста художественной литературы. На основе метапредметных знаний ученик производит анализ, интерпретирует текст художественного произведения и проектирует новое развернутое высказывание по типу речи – рассуждение. Текст ИС претерпевает изменения неоднократно: ученик по необходимости может привлечь, а затем исключить в одной из композиционных частей иллюстративный материал и/или переформулировать тезис. Кроме того, упорядочение рассуждения происходит в случае, если ученик выстраивает его в соответствии с выбранной композицией текста (кольцевой, рамочной). Саморегулирование внутри ИС обеспечивается возможностью ученика-автора управлять логикой аргументации, т.е. подчинять аргументационную часть своей личной (субъектной) позиции.

Отметим, что позиция автора сочинения не может быть абсолютно субъективной, автор ИС является только частью познаваемого мира, его структурным элементом. Субъективный элемент сочинения как структуры ограничивается соотносительностью рассуждения с нравственной нормой, общепринятыми правилами.

В этой связи процесс моделирования ИС состоит из двух этапов: построения модели ИС и ее функционирования в качестве средства познания. При этом моделирование является особым способом реализации гносеологического механизма текста, привлеченного учеником для аргументации собственного мнения. Гносеологический механизм включает: 1) создание нового текста на основе текста – источника познания; 2) интегрированное функционирование текстов: интерпретируемого в пространстве ИС и нового – результата работы над сочинением в формате литературно-публицистической статьи [8, с. 28-33].

Проиллюстрируем указанные теоретические положения о ИС как гносеологической структуре (модели) познания учеником окружающего мира примерами. В соответствии с тематическим направлением 2016 года «Разум и чувство» на этапах подготовки к ИС была предложена тема для рассуждения: *Как вы понимаете смысл высказывания «Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать»?* Тема соотносилась с размышлением о гармоническом единстве разума и чувства. В формулировке темы был обозначен предмет познания – то, о чем предстояло рассуждать школьнику. Он был выражен при помощи концепта «жить». Концепт – междисциплинарная единица – является эффективным средством сближения языкового и литературного знания школьника, аккумуляции комплекса знаний [9, с. 10]. В контексте школьного сочинения интерпретация концепта состояла в следующем: «жить – значит осуществить свою мечту – состояться как личность – самореализоваться»; другой концепт «мыслить» стал началом ассоциативного ряда «строить планы, мечтать»; а концепт «страдать» – «надеяться, разочаровываться, вновь надеяться».

В результате обобщения результатов творческой работы было отмечено, что в начале рассуждения предмет познания ученика находился в области субъективного: «МОЕ представление о том, что значит жить и/или МОЕ мнение о том, стоит ли отчаиваться, если мечта кажется несбыточной. Разве жизнь без мечты можно назвать жизнью?». В ходе развития рассуждения предмет познания ученика трансформировался и приобрел характеристики общезначимого, вневременного. Ученик сделал попытку осмыслить сложный выбор между тем, чего требует холодный рассудок, и тем, о чем мечтает сердце. Например, размышляя о том, «...как нелегко многим решить, что же желаннее: покойное одиночество или жизнь, полная борьбы, потерь, слез. Ведь именно такой путь может привести к успеху, позволит человеку испытать радость победы над собой, преодолеть страх перед жизнью...» (см. далее текст сочинения ученика).

Как вы понимаете смысл фразы «Я жить хочу, чтоб мыслить и страдать»?

Школьное сочинение

Что значит жить? Это значит любить всей душой, стремиться к счастью, пытаться осуществить свою мечту... Все мы мечтаем о счастье, идем ему навстречу, размышляем о том, каким оно должно быть... Но на пути постижения счастья мы боимся рисковать, допустить ошибку. Чтобы постичь жизнь во всей ее полноте, надо научиться самостоятельно мыслить, принимать ответственные решения, совершать поступки. Главное, чтобы при этом разум и чувства были в гармонии. Только в этом случае мы сможем достичь цели, к которой стремимся... «Мыслить и страдать»... Я думаю, это значит хотеть, страстно желать осуществить свою мечту. Испытывая боль разочарований, каждый день пытаться дотянуться до той звезды, свет которой приходит издалека, но он ярок и манящ.

Мне хочется вспомнить стихотворение А. Блока «О, весна, без конца и без краю...» (1907). В нем лирический герой не боится обратиться к самой жизни и вступить с ней в диалог. Он страдает от того, что пока не может постичь ее сути. При этом отметим, что основной прием построения строфы – антитеза. Так А. Блок показывает, что мука лирического героя вызвана противоречиями между мечтой, которую он стремится осуществить, и реальностью, в которой сделать это довольно трудно.

Отмечу, что у слова «жизнь», которую лирический герой пытается «узнать», в контексте этого стихотворения есть синоним – «без конца и без краю мечта». Именно к ней он стремится и мобилизует в своем искреннем желании все силы души и разума. Не случайно лирический герой восклицает, обращаясь к Жизни: «И приветствую звоном цита!». Отметим, что цита в стихотворении А. Блока – тонкая метафора. За цитой его лирический герой пытается скрыть свое смятение и душевную боль, а также оградить себя от последующих жизненных разочарований, которые, как подозревает поэт, все равно неизбежны.

Действительно, постижение жизни, ее неудач и ошибок дается всем нам больно, трудно. Но мы, вслед за А. Блоком, убеждаем себя, что в этом «ничего позорного нет». Может быть, в этом и состоит истинное «наслаждение»: под «звон цита», «с неразгаданным именем Бога на холодных и сжатых губах» идти вперед и наслаждаться «бессонными спорами»...

Несмотря на то, что моделирование учеником картины мира в контексте приведенного ИС во многом субъективно, все же он использовал возможность не только идентифицировать рассматриваемое (жизнь, чувство, разум), но и выявить некоторые из общих закономерностей отражаемых предметов и явлений через интерпретацию художественного текста. Интерпретация основывалась на вопросах по типу: *Почему эта тема (проблема) интересовала А. А. Блока? Чем она близка мне? Может ли быть она интересной моим сверстникам? Что о постижении жизни, ее неудач и ошибок рассказал А. А. Блок в стихотворении «О, весна, без конца и без краю...» (1907)? К каким выводам я пришел, основываясь на выявленных в тексте идее, проблеме, названии, особенностях образной системы произведения?*

При этом метазнание ученика-автора проявилось в тексте сочинения через «пафос присутствия» пишущего: 1) в личностном восприятии, оценке события, явления, предмета; 2) личностном осмыслении проблемной задачи; 3) формулировании своего предложения для разрешения общезначимой проблемной задачи на основе убедительной аргументации (иллюстрированных доказательств, привлеченных из художественной литературы) [10, с. 44].

Образ мира в контексте рассуждения автора-ученика не идентичен познаваемому предмету, т.к. творчество не предполагает абсолютной идентификации. Требовать этого от ученика – «значит заставить целое войти в состав части» [14, с. 288]. Ценной в этом случае является сама попытка постижения сущностных характеристик предмета познания.

Перемещение субъектных акцентов рассуждения в соответствии с вектором «от Я к МЫ» произошло благодаря актуализации специальных знаний о том, как трактуется концепт «жизнь» в философском словаре; практических знаний о том, как трудно далось открытие сути жизни герою стихотворения А. А. Блока «О, весна, без конца и без краю...» (1907); метазнаний, позволивших соотнести опыт личного познания с опытом познания человечества, включить свой опыт в систему опыта разных поколений [3, с. 27-28]. Перемещение субъектных акцентов рассуждения объясняется характером познавательной деятельности как высшей формы отражения объективной действительности, в которой ученик познавал мир, овладевая объективированной системой знаний, переданных одним поколением другому.

Структура приведенного сочинения соотносится с определенными качествами метазнания, активизированного и приращенного в процессе его моделирования. Среди них отметим следующие: адекватность отражения и интерпретации картины мира (выражено соответствие между объективными явлениями и процессами их преобразования в художественном воображении); понимание (проявлена мотивация постижения целостности картины мира: законов природы, человеческого общежития); моделирование действительности в сознании пишущего; предиктивное (устранение неопределенности, направление на понимание сути предмета, конкретизация явления через создание его образа); широта, определяемая множеством разных знаний о разном (разнообразии лексики, синтаксических конструкций, развернутость ассоциативных рядов, обозначающих кругозор пишущего); глубина (содержательность раскрытия темы, уровень постижения сути предметов, значительность проникновения в проблему рассуждения); системность (полнота, целостность знания; осознание закономерных устойчивых связей между предметами и явлениями) [6, с. 23; 10, с. 44].

Именно поэтому при подготовке к ИС учителю стоит использовать приемы, ориентирующие ученика на гносеологическое моделирование: первичное моделирование по принципу «от результата» (постичь суть чужой картины мира, заключенной в формулировке темы ИС); развернутый план сочинения (определить гносеологическую перспективу рассуждения как производную модели картины мира, заложенную в формулировке); соотнесение комплекса «стартовых» знаний с готовностью решить проблему, заключенную в формулировке; рецензирование предложенного образца в формате ИС (найти закономерности в построении модели текста ИС, устранить недостатки предложенной модели и составить собственный текст сочинения).

Гносеологическое моделирование позволит ученику создать новый образ предмета (явления) на основе примененной системы специализированных, предметных, метапредметных знаний. На ее основе в ходе познавательной деятельности при подготовке к ИС ученик может создать свою модель субъективной картины объективного мира, что будет соответствовать требованиям, предъявляемым ИС.

Список литературы

1. **Беляева Н. В.** Проблемное поле итогового сочинения: вопросы и ответы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 6 (27). С. 120-129.
2. **Блаумберг И. В.** Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 448 с.
3. **Гац И. Ю.** Культура печатного письма (заметки проверяющего на полях текста) // Русский язык в школе. 2016. № 11. С. 27-28.
4. **Дидактика средней школы** / под ред. М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
5. **Зорина Л. Я.** Системность – качество знаний. М.: Знание, 1976. 64 с.
6. **Краснова Л. А.** Отражение научного знания в содержании школьного образования // Педагогика. 2014. № 4. С. 20-23.
7. **Маланин В. В., Утробин И. С.** О некоторых теоретических основаниях совершенствования системы образования в свете современной науки // Вестник Пермского университета. 1996. № 3. С. 20-27.
8. **Миркес М. М.** Гносеологические механизмы произведения искусства: дисс. ... к. филос. н. Красноярск, 2004. 217 с.
9. **Мишатина Н. Л., Быстрицкая М. А.** Лингвокультурологический урок речевого развития «Пути доброты и любви» (IX класс) // Русский язык в школе. 2016. № 11. С. 10-13.
10. **Мишатина Н. Л., Цыбулько И. П.** Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания. М.: Национальное образование, 2016. 232 с.
11. **Новейший философский словарь** / сост. А. А. Грицанов. Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
12. **Осмоловская И. М.** Дидактические идеи М. Н. Скаткина и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 4 (25). С. 58-59.
13. **Пижае Ж., Инельдер Б.** Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 416 с.
14. **Пуанкаре А.** О науке / пер. с фр. Л. С. Понтрягина. М.: Наука, 1990. 736 с.

GNOSEOLOGICAL MODELING OF WORLDVIEW IN PREPARING STUDENTS FOR THE FINAL ESSAY

Truntseva Tat'yana Nikolaevna, Ph. D. in Pedagogy
Academy of Public Administration, Moscow
tanya.truntseva@mail.ru

The article features the results of the observation of activity of Russian language and literature teachers while preparing students for the final essay which is regarded as a gnosological model. The gnosological modeling of a school essay text as one of the ways of understanding the world and self-knowledge on the basis of updated specialized, practical and metasubject knowledge is illustrated.

Key words and phrases: final essay; gnosological modeling; system; text; cognition; worldview; subject, specialized and meta-subject knowledge.