

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

С. С. Мальцева

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМИОТИЧЕСКИХ ПРАКТИК

В статье характеризуются основные принципы формирования содержания образования в профильной школе, анализируются возможности использования смыслопорождающего потенциала практик, адаптированных к ее условиям.

The article is devoted to the characteristic of the main principles of formation of the content of education at profile school, to the analysis of use possibilities sense-generating potential of the semiotics techniques, adapted for the conditions of profile school.

Переход к профильному обучению на старшей ступени общего среднего образования входит в число приоритетных задач развития современной российской школы. *Профилизация* образовательного пространства предполагает изменения в содержании, методах и формах педагогической деятельности. Основная идея обновления обучения на старшей ступени состоит в том, что образование здесь должно стать более *индивидуализированным, функциональным и эффективным*. Ведущим принципом моделирования профилей является *профильная дифференциация*, под которой понимается такая форма организации учебного процесса, когда педагог работает, учитывая потребности, природные склонности и способности учащихся, создает условия для успешной самоактуализации, самоутверждения и самопознания.

При переходе на профильное обучение главную трудность составляет разработка *содержания учебных дисциплин*, определяющих ключевые компетенции учителя и учеников. Представляя профильное обучение как вариант развития личностно-ориентированного, Н. А. Алексеев приводит *принципы отбора учебного содержания*, исходя из требований профильной направленности содержания и обязательного минимума основных образовательных программ, учета востребованности знаний на следующей ступени обучения и уровня овладения предметным материалом:

- принцип *научности* предполагает соответствие содержания на всех этапах обучения современным достижениям науки или научным основам организации соответствующей сферы деятельности;

- принцип *фундаментальности* в определенной мере конкретизирует дидактический принцип научности и означает основательность, углубление

предметной подготовки школьников, отражение в учебном содержании идей и логики современных достижений науки и передовой практики;

- принципы *преемственности* и *антропологизма* требуют выделения всех аспектов знаний, обращенных к человеку: философских, методологических, нравственных; выработку навыков социально-коммуникативного взаимодействия;

- принцип *профильной направленности* означает, что в содержание образования входит учебное содержание, способное обеспечить предпрофессиональную подготовку выпускника школы;

- принцип *прагматизма* связан с востребованностью знаний в практике или на следующей ступени обучения;

- принцип *нарастания динамизма профильного содержания образования* предполагает, что при переходе от одного этапа непрерывного образования к другому увеличивается доля профильной составляющей содержания образования [1, с. 197–198].

Профильное обучение как вариант лично-ориентированного требует обеспечения условий для становления системы личностных образовательных смыслов ученика, что позволит ему преодолеть отчуждение от содержания образования, выделить в нем *лично-значимую основу*, построить собственную образовательную траекторию. Технология решения этой задачи предполагает не только формировать ЗУНы, но и обозначать образовательные объекты, по отношению к которым ученик самоопределяется, добывает знания, знакомится с соответствующими культурно-историческими достижениями человечества, а также выявлять отношение к объектам и знаниям о них. Специфика реализации принципов формирования содержания в классах негуманитарной направленности проявляется во внимании наравне с профессиональной к *общекультурной компоненте* (обучение, единая картина мира, взаимодействие «общество – человек – природа», синтез гуманитарного и естественнонаучного видения). Общекультурная компонента является отправной точкой формирования содержания образования, обеспечивая обретение, проявление и развитие системы личностных образовательных смыслов. Этот процесс предполагает:

- личное творчество ученика на основе изучаемого материала как индивидуальная образовательная траектория;

- рефлексию личного опыта, знаний и ценностных отношений ученика, обнаруживающихся в процессе познания объектов и общекультурных сведений о них;

- обоснование собственной позиции и соответствующую деятельность относительно общекультурных духовно-нравственных оснований жизни человека и человечества, связанных с изучаемыми объектами (отношение к общекультурным знаниям и социальному опыту, система нравственных ценностей, нравственно-эстетический идеал) (см. рисунок).



Схема гуманитаризации процесса обучения

Следует подчеркнуть, что индивидуальная образовательная траектория должна протраиваться через избирательность способов освоения учебного материала с безусловным преобладанием исследовательских методов.

Современное общество все более явно обозначает себя как общество когнитивное, так как обеспечение высокотехнологичной формы общественного существования требует соответствующего высокого уровня владения *творческими методами* осмысления окружающих реалий, которые служат необходимыми условиями успешного познания и активного преобразования действительности. Важным становится такой анализ изучаемых объектов и явлений, который позволяет выявить свойства и признаки объектов, непосредственно (эмпирически) не наблюдаемые, не выводимые из отдельного конкретного объекта. Многие современные научные понятия отличаются крайне отвлеченным, абстрактным характером. Например, в курсе физики учащиеся знакомятся со свойствами и явлениями макро- и микромира. Изучение микромира предполагает формирование у школьников наглядных представлений, которые не могут быть созданы по аналогии с представлениями об объектах макромира. Они имеют такое содержание, для которого еще не выработано адекватных зрительных образов. Это принципиально иная система представлений, базирующихся на теоретических абстракциях, требующая ориентации не в реальном (физическом), а в математическом (неевклидовом) пространстве, что вызывает у школьников большие трудности. При освоении этих понятий в качестве наглядного материала традиционно используются графические модели, отражающие не чувственно воспринимаемые объекты реальной действительности, а лежащие в их основе абстрактные математические зависимости (модель строения атома, ядерной реакции и т. п.).

Оперирование моделями, образами во многих предметах, изучаемых в школе, становится самостоятельным видом учебной деятельности школьников. Изменения в содержании усваиваемых знаний, отражающие современ-

ный уровень развития многих наук, не могут не сказываться и на методах обучения. «В этом смысле резко возрастает общенаучное значение гуманитарных знаний. Распространенное представление о том, что “серьезные люди”, занимающиеся вопросами точных наук – и тем более создающие новую технику, – могут быть круглыми невеждами в вопросах структурного моделирования художественных и культурных объектов, грозит сделаться реальным тормозом научно-технического прогресса» [4, с. 586]. Технологии, лежащие в основе процесса освоения гуманитарных дисциплин, безусловно, интересны с точки зрения *запуска механизмов смыслопорождения*, смыслообразования, развития различных типов мышления (прежде всего *образного*) и коррекции механизмов сознания (формирования творческого типа сознания). К таким технологиям можно отнести методы и приемы семиотики – теории знаковых систем. Их использование в практике преподавания гуманитарных дисциплин позволяет организовать исследовательскую деятельность старшеклассников, которая является неотъемлемой частью современной образовательной системы, одним из направлений модернизации образования и развития концепции профильной школы. Аналитическая составляющая исследовательской деятельности направлена на формирование мыслительных умений, эвристических навыков обучающегося. Она помогает исключить шаблонное восприятие «по учебнику» без самостоятельного чтения и раздумья над текстом, обеспечивает многообразие подходов к анализу любого объекта, выявляет личностную позицию каждого обучающегося, его собственную оценку и, что особенно важно, открывает субъекту его потенциальные возможности, пути его *самоактуализации*.

Наш педагогический опыт позволяет утверждать, что с помощью *системы семиотических практик*, адаптированных к школьной среде, возможно инициировать развитие творческого потенциала, воображения, способности видеть мир во всем его многообразии и великолепии, даже когда речь идет о самых привычных для нас явлениях; способности познания таких сторон внутренней жизни человека, наблюдать которые в реальной ситуации просто невозможно; умения открыть бесконечное множество смыслов одного и того же понятия. «Какому ребенку не случилось с живейшей радостью воображать, что он придумал мысль, и сам ее придумал, тогда как все остальные (в особенности взрослые) только и знают, что плетут словеса. Не думаю, что в мире найдется переживание более восхитительное, более волнующее и содействующее мышлению» [6, с. 104].

Так, нами были использованы и адаптированы к педагогическим условиям профильной школы методы и приемы, основанные на идее о структурной биполярности и семиотической бинарности любой знаковой системы.

Музыкальная ассоциация – метод базируется на мысли К. Леви-Стросса о возможности истолкования мифа и музыкального текста при помощи общих культурных моделей, когда музыкальная структура из объекта исследования становится инструментом исследования. Адаптировав метод к условиям

школьного обучения, мы предлагаем ряд методологических приемов: «музыкальный эпиграф», «музыка текста», «краски музыки», «музыка поэзии», «мелодия образа», «музыкальный ряд», «партитура сюжета», «музыка настроения». Все они позволяют через музыкальный текст как инструмент исследования провести интерпретацию текста повествовательного (нарративного) и призваны включить механизмы мышления на ассоциативном, интуитивном уровнях, развивать творческое воображение, эмоциональную сферу познания.

Важно подчеркнуть, что вышеобозначенные приемы реализации метода «музыкальной ассоциации» особенно актуальны в ходе преподавания гуманитарных дисциплин в классах негуманитарной направленности (физико-математического, технического, естественнонаучного профилей). Для логика музыкальный текст как инструмент исследования, по мнению К. Леви-Стросса, является более естественным, чем текст нарративный, а синтез музыки и математики служит «способом классификации» новых задач точных наук. Г. К. Честертон отмечает в этой связи и особое эмоциональное воздействие музыки. Он пишет, что, как правило, «математики предпочитают музыку поэзии...», так как, обращаясь к поэзии, «логик... ощущает лишь растерянность и раздражение – знакомые слова звучат там непривычно. Он полагал, что знает слово “видеть”, но Мильтон говорит, что видит и в крошечной тьме. Он полагал, что знает слово “скрыться”, но Шелли пишет, что поэт укрылся в свете... И с чувством облегчения он предается музыке, где есть все то, что и в поэзии: и вдохновение, и чистота, и сила, и очарование, но без словесных вывертов, вроде того, что в свет можно укрыться и темноту увидеть в темноте. Музыка есть красота. Свободная от формы, чистая стихия, где можно плыть, не возвещая и не отрицая истину» [2, с. 256].

Мир как текст – метод построен на использовании методики, обозначенной К. Бремоном как «логика повествовательных возможностей»: стремясь создать универсальную модель повествовательного текста, он предлагает описание различных типов сюжетов, пригодных для моделирования структуры поведения людей, которая тоже рассматривается как разворачивающийся во времени текст. Среди ключевых приемов метода, адаптированных к школьной практике, мы предлагаем приемы, построенные на сопоставлении законов и способов существования художественного образа, развития сюжетов конкретного текста и собственных планов, взглядов на ближайшее будущее, явления собственной жизни и окружающего мира: «творческая мастерская», «гуманитарный конструктор» (по темам в соответствии с монографическими разделами по предметам гуманитарного цикла), «объектив» (например, описание объекта по линии «прошлое – настоящее – будущее» или по линии «подсистема – система – надсистема»), «жанровый калейдоскоп» (анализ системы образов через ассоциацию с жанровой характеристикой) и др. Этот метод позволяет соотносить изучаемый текст с текстом реальности, вследствие чего «должна сложиться семиотическая ситуация, что подразумевает... переход от состояния Природы к состоянию Культуры» [4, с. 584]. А значит, он дает возможность вы-

являть личностные смыслы в каждой конкретной образовательной ситуации, по каждому разделу учебного материала, формировать систему личностных смыслов в соответствии с собственными устремлениями, интересами.

Художественно-изобразительная ассоциация – метод, связанный с идеями о сущности цветового символизма, значения цвета как знака в системе культуры, сформулированными В. Тернером; исследованиями в области семиотики изобразительного искусства и соотношения слуховых и зрительных образов, проделанными М. Шапиро, Т. Пасто, Ч. Осгудом, Р. Якобсоном. Применительно к школьной практике можно указать следующие приемы реализации данного метода: «цветовая гамма» (рисование цветовой гаммы нарративного текста исходя из цветовой лексики и цветовых ассоциаций, ее истолкование); «палитра образов» (цветовая символика образов, ее истолкование); «галерея» (сопоставление образов произведений изобразительного искусства и образов нарративного текста – портрет, пейзаж, художественная деталь и т. д.); «иллюстрирование» (вербальное, невербальное); «виртуальный мир» (создание виртуальной модели художественного пространства нарративного текста) и др.

Метод лингвистических задач, разработанный В. М. Алпатовым, А. Д. Вентцелем, Б. Ю. Городецким, А. Н. Журиным, А. А. Зализняком, А. Е. Кибриком и А. К. Поливановой на основе синтеза языковедения и математики, призван способствовать *деавтоматизации мышления* при изучении тех аспектов языка (русского и иностранных), которые связаны с раскрытием его сущности, структурных особенностей, строения, механизмов функционирования. «Свойства языка тоже не лишены темноты и таинственности. Будь язык тем, что о нем обычно думают, – “именами вещей”, – чем бы он отличался от пыльной коллекции этикеток, почтовых марок, наклеиваемых на вещь? Но ведь он совсем не таков – ему словно даровано передавать трудную, неприступную, секретную сторону мысли. Добавьте к этому, что язык во все времена считался священным – как будто в нем заключена тайна вещей и та самая истина, которой доискиваются Платон, Луллий, Декарт, а также Гегель, Кьеркегор и каждый из нас, и ее остается лишь выявить. Говорящий человек описывает реальность, раскрывает для нас ее секреты, дает нам ее ключ, основу» [6, с. 285]. Среди задач авторы указывают несколько типов: «биллингвы» (общий прием – «перевод»), «криптограммы» (общий прием – «дешифровка»), «порождающая грамматика» (общий прием – анализ и построение грамматических и синтаксических моделей), «искусственная запись» (общий прием – различные варианты сокращения текста, структурирование).

Такая исследовательская деятельность предполагает постижение сложности и поливариантности эмоционального мира личности, приводит к обогащению тезауруса понятий, обозначающих эмоциональное состояние человека, облегчает формирование «вербальных эталонов» [7, с. 226] эмоциональных состояний и чувств. В ходе такого постижения неизменно возникает «межличностное взаимодействие и общение со значимым другим, в роли которого мо-

жет выступать герой литературного произведения и автор... литературного текста, “вхождение” во внутренний мир которого активизирует механизмы рефлексии, эмпатии, атрибуции и идентификации» [7, с. 6]. Обозначенное взаимодействие и общение опирается на ключевые категории, выделяемые современной практической психологией: категорию *общения* (как акт обмена информацией, акт взаимодействия), категорию *образа* (образ мира, образ личности), категорию *индивид – личность* (осознание самого себя, самоотношение, самочувствование, самопонимание), категорию *индивидуальности* (осознание личностной непохожести на других, нетождественности), категорию *мотивации* (аффективные и когнитивные образования, которые характеризуют отношение человека к миру, самому себе – своему внутреннему миру и своему физическому телу), категорию *действия* (идея интериоризации и экстериоризации).

Таким образом, охарактеризованные методы и приемы способствуют реализации в профильном обучении системного подхода, который подразумевает целенаправленное использование в образовательном процессе методов и приемов, основанных на смыслопорождающих, смыслообразующих, развивающих возможностях семиотических практик, гуманитарных технологий в целом. Значимость их применения становится очевидной, если учесть исключительную роль художественного познания в общей структуре познания мира и человека.

Литература

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 332 с. – (Здравствуй, школа!).
2. Гилберт Кийт Честертон. Фрагмент из книги «Джордж Бернард Шоу» // Иностран. лит. – 2007. – № 3.
3. Искусствометрия: Методы точных наук и семиотики / Сост. и ред. Ю. М. Лотмана, В. М. Петрова; Предисловие Ю. М. Лотмана; Послесловие В. М. Петрова. Изд. 2-е, доп. – М.: Изд-во ЛВК, 2007. – 368 с.
4. Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб.: Искусство, 2004. – 704 с.
5. Лингвистические задачи: Пособие для учащихся старших классов. – М.: Просвещение, 1983. – 223 с.
6. Полан Ж. Тарбские цветы, или Террор изящной словесности. – СПб.: Наука, 2000. – 336 с.
7. Рожина Л. Н. Развитие эмоционального мира личности: Пособие для учителей и практ. психологов. – Минск: Вышэйш. шк., 2003. – 272 с.