

Содержание образования как культуросообразная модель жизнедеятельности

А.Н. Дахин

Познавать, не размышляя, — бесполезно,

Размышлять, не познавая, — опасно.

Конфуций

Обратимся к одному из важных фрагментов педагогической практики — подготовке специалистов высшей квалификации. Относительное число специалистов с учёными степенями не так уж велико, и социальная значимость образования определяется всё же не этим (точнее, не только этим). Но специфика и сущность процесса обучения в аспирантуре и работа над диссертацией таковы, что между соискателем и его научными руководителями устанавливаются отношения сотворчества и равноправия. Получается, что отечественная педагогика имеет в своём арсенале весьма эффективную лично ориентированную модель обучения. «Иные, субъект-объектные отношения в этой ситуации (обучения аспирантов. — А.Д.) просто немислимы, ибо образовательный эффект от «хождения в науку» для аспиранта и для самой науки, построенный на таких сомнительных основаниях, был бы ничтожным» [4. С. 50]. Впрочем, это не означает, что все кандидаты и доктора наук в дальнейшем становятся приверженцами партнёрских отношений в работе и сами придерживаются только гуманистических взглядов. Наверное, для обучения в аспирантуре субъект-объектные отношения неприемлемы даже в миниатюре. Но мы всё же постараемся реабилитировать само понятие «объект педагогической деятельности», хотя это сейчас и не модно. В этой статье рассмотрим только одну проблему — моделирование содержания образования, но в этом контексте как раз и продемонстрируем возможность сочетания (интеграции) разных педагогических подходов, в том числе касающихся отношений между участниками образовательного процесса. Тем более что Стратегия модернизации содержания общего образования (2001) предполагает наличие только субъект-субъектных отношений между ними. Думаю, что опыт подготовки специалистов высшей квалификации вполне можно использовать при моделировании содержания общего образования.

Будем полагать, что продуктивная педагогическая идея не всегда строго формализуется, а предписания по её реализации относятся к разряду «мягкого» моделирования, которое мы и опишем ниже, помня следующее предостережение Л.С. Выготского: если объём понятия или замысла растёт и излишне детализируется, то его содержание стремится к нулю. Надо признать, что тезис о «мягком» моделировании принимается в какой-то мере вынужденно. Обновлённое содержание образования, его модернизация и развитие связаны с преодолением уже установившихся социальных рамок понимания самого содержания образования. Наверное, и сама попытка окончательно определить такую ёмкую педагогическую категорию несостоятельна. При этом нам предстоит опираться на ещё более масштабные понятия — личность, культура, общество, деятельность и др. Но сразу возникает проблема бедной педагогической интерпретации этих понятий, которая не безобидна. Во-первых, мы вынуждены с помощью одного абстрактного и скудного по содержанию понятия объяснять другое, достаточно насыщенное педагогическим смыслом. Налицо гносеологическое предостережение. Во-вторых, кажущаяся простота перечисленных понятий создаёт иллюзию лёгкости их моделирования в педагогической практике.

Частично проблема снимается, если выделить структурные компоненты содержания образования в смысловой связке «культура → образование → социальный заказ → педагогическое моделирование» и тем самым приблизиться к его пониманию и описанию.

Начнём с соотношения образования и обучения. В контексте нашей темы обучение — это конкретное педагогическое наполнение образования. Образование и обучение соотносятся подобно цели и средству достижения этой цели. Между ними возможно и другое семанти-

ческое построение.

Конкретный предмет обсуждения — моделирование содержания образования — тот гносеологический инструмент, который позволит эффективно приблизить собственный личностно-исторический опыт учащихся к «чужому» общественно-историческому, полученному кем-то и когда-то. Проблема эта непростая. В этой статье мы затронем только один её аспект: теоретические основы моделирования. Практика наполнения структуры содержания образования фактическим материалом — вечный и дискуссионный вопрос. В его разрешении участвуют многие представители системы образования: министерство, методические службы, администрация образовательного учреждения. Но есть и такие проблемы, которые педагог решает вместе со своими учениками, конструируя содержание обучения. Здесь уже не обойтись без реальных партнёрских отношений и сотворчества.

Обсуждая моделирование содержания образования, определим систему понятий, которые отражают специфику поставленной задачи.

1. Образование как процесс — способ присвоения человеком культурного наследия общества. Образование — средство социализации, а также физического и духовного формирования личности, сознательно ориентированное на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны. Образование как процесс приобщения человека к культуре происходит через интериоризацию и включение в мир человеческой субъективности культурных составляющих. Добавим, что согласно Закону РФ «Об образовании», образование — целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства.

2. Образование как результат (образованность) — совокупность культурных составляющих, которые имеет личность для своего дальнейшего становления и развития в качестве субъекта социально-экономической деятельности, приумножающего культурный потенциал цивилизации («ставшую» культуру).

3. С философских и антропологических позиций образование можно определить как способ становления человека в культуре [4. С. 23], путь к пониманию и осознанию смыслов, выработки собственной экзистенциальной позиции. Образование — реализующаяся возможность самообразования, т.е. становление становящейся личности. Процесс этот непрерывный. А сам человек, по сути, — возможность стать человеком (М.К. Мамардашвили), которую ещё предстоит реализовать. «Надо отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной. Вот волосы седые, а работа не окончена» (Януш Корчак).

Попытаемся выделить основные аспекты образования: 1) гуманитарная модель действительности; 2) средство эффективной социализации; 3) путь самореализации и развития личности. В этой связи образование выступает как социо-культурная система, обеспечивающая преемственность культурных норм, духовных ценностей, нравственных идеалов.

Рис. 1. Аспекты образования



Цели образования — приобщение человека к культуре общества, эффективная социализация, становление человека полноценным членом общества, который готов к индивидуальным усилиям, собственным гуманистически ориентированным решениям, обладает многофункциональной компетентностью, способен решать социальные, профессиональные, личные проблемы и быть ответственным за них. Образованный человек уважает культурные традиции других национальностей, открыт обсуждению любых проблем.

Исходя из цели, выделим гуманитарные функции образования:

- развить духовные силы и способности, позволяющие человеку жить в обществе;
- формировать эмоционально-ценностные установки при адаптации к социальным условиям и природным явлениям;
- обеспечить возможности духовного, профессионального развития и самореализации;
- овладеть средствами, необходимыми для достижения интеллектуально-нравственной свободы, творческой индивидуальности и личной автономии.

Если «заузить» понимание термина «образование» до предмета его наполнения исходя из социального заказа, то мы получим новую педагогическую категорию. *Содержание образования* — это не только раздел дидактики, представляющий педагогически адаптированный социальный опыт, хотя в узком смысле принято именно такое определение. Содержание образования имеет более широкую интерпретацию — культуросообразная модель жизнедеятельности общества, которая не тождественна социальному опыту. Культура не есть то, что ждёт своего усвоения и применения. Подмена этих понятий может привести к невыполнению основных целей образования. Опасность эта реальна, если сведения социального опыта, представленные в содержании образования, берутся вне контекста культуры, в котором они получены, если они лишены «следов человеческой деятельности, которая их выработала» (Г.С. Батищев). Есть ещё одна сложность, связанная с распространённым игнорированием имеющегося социального опыта и принадлежности участников образовательного процесса к конкретной субкультуре. В этом смысле важно развести понятия содержание образования и *содержание обучения*. Первое анонимно, почти неизменно в течение определённого исторического периода развития образования (как социального института), изоморфно социальному опыту, индифферентно к личности, часто даётся в готовом виде.

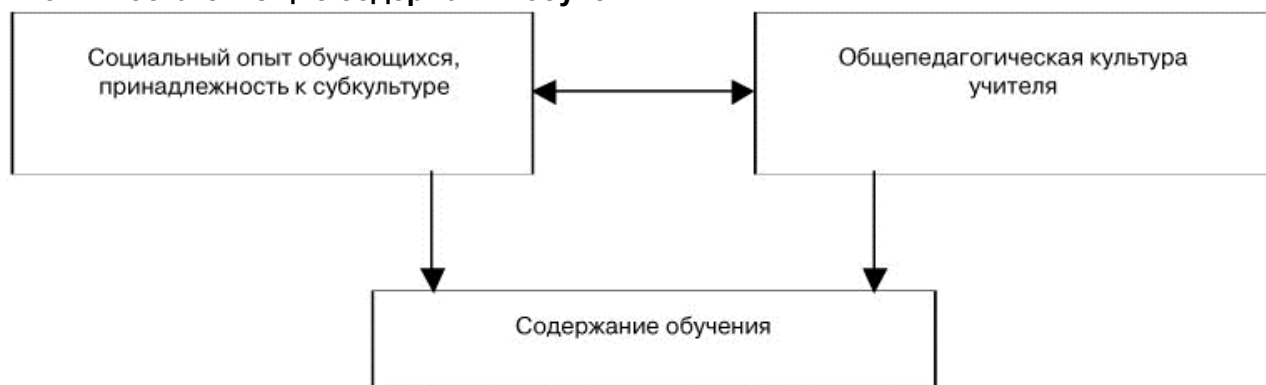
В содержании обучения иная картина. На каждом занятии преподаватель и обучающиеся с неизбежностью решают сложную творческую задачу преобразования содержания образования в содержание обучения через совместную деятельность. Альтернативы этому нет, так как попытка «внести» в сознание ребёнка нравственные нормы, игнорируя его собственную деятельность по освоению культурного опыта, разрушает основы воспитания, а также умственного и даже физического развития ребёнка. Преподаватель, стимулирующий своих учеников к актуализации их жизненного опыта, создаёт условия слияния этого опыта с об-

щественно-историческим. Для этого необходима следующая педагогическая деятельность: диагностика затруднений школьников; предвидение логики познавательного движения детей, разработка последовательности предписаний при конструировании проблемных ситуаций, прогнозирование возможных ошибок; система мер, направленных на корректировку начального опыта учащихся, а также обогащение и структурирование этого опыта [4. С. 142–143].

Наряду с изложением системы научных знаний, обращение преподавателя к жизненному опыту учащегося есть элемент его (ученика) становления как личности, обладающей способностью «работать» со своим опытом и над ним, с помощью своего опыта, а иногда, хоть это и непросто, вопреки ему. При таком обучении школьники перестраивают свои прежние представления или модернизируют их, выходя из зоны актуального развития, добывают новые знания и обнаруживают в них личностный смысл.

Чтобы решить комплексную задачу становления обучающегося равноправным участником образовательного процесса, основанного на субъект-субъектных отношениях, необходимо формировать мотивы учения, приобщать (в диалектическом единстве) к предметной и операциональной сторонам познавательной деятельности, развивать рефлекслирующее мышление обучающихся, а также их активность и творчество. Содержание обучения реально создаётся, созидаётся в процессе обучения и выступает продуктом сотворчества преподавателя и учащихся.

Рис. 2. Составляющие содержания обучения



Содержание образования включает четыре равноправных, но не самостоятельных компонента (см. рис. 3).

Рис. 3. Базовые компоненты содержания образования

Когнитивно-информационный компонент (знания)	Опыт учебной деятельности (в форме умений и навыков)	Опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений (в форме ценностных ориентаций)	Креативность (творческие способности учащихся)
И	Д	Ц	К

Опишем названные компоненты.

«И» — совокупность фактических знаний, информационная база образовательного процесса.

Определим разницу между названными категориями, хотя они иногда смешиваются. Знание всё-таки кому-то принадлежит, оно чьё-то. Его нельзя купить. Знания и эмоционально наполняют человека.

Информация объективна, безлична, ею можно обменяться, при желании похитить. Художественная речь по-разному окрашивает эти понятия. Давайте сравним: знания впитываются, в них впадают, а некоторые и вгрызаются. Информация жуётся (надеюсь, к нам это не относится).

Приведём четыре метафоры о знаниях¹.

1. Античная. Знание — это восковая табличка, на которой отпечатываются внешние впечатления.

2. Сосуд, который наполняется либо внешними впечатлениями, либо текстом, несущим информацию об этих впечатлениях. Здесь знание не отличимо от информации, которая только нагружает память.

3. У человека есть знание, которое он не может осознать сам, и ему нужна помощь, наставник, т.е. необходима педагогическая помощь, чтобы породить это истинное знание (*Сократ*. Знание как родовспоможение).

4. Знание вырастает в сознании человека, как зерно в почве. (Евангельская фраза.) Знание не передаётся внешним способом. Оно возникает как результат познающего воображения, лишь стимулированного сообщением (информацией).

Г.Г. Шпет, С.Л. Франк использовали понятие «живое знание». Такое знание может быть как до-теоретическим, до-научным, так и включающим в себя научные сведения. По С.Л. Франку, живое знание является открытым и недосказанным. Оно строится на взаимодействии науки и искусства. Известны случаи, когда искусство на много столетий опережало науку. Взять хотя бы скульптуру Микеланджело «Пьета»: на коленях 16-летней Матери её 33-летний Сын. «Так не бывает», — удивлялись современники. «В искусстве бывает — это связь прошлого и будущего», — ответил автор. До создания Эйнштейном теории относительности было более 400 лет!

В.П. Зинченко строит категорию «живое знание» как органическую совокупность 6 составляющих.

1. Знание до знания (неявное знание). Это предзнаковые формы знания, мироощущение, неконцептуализируемые образы мира, бессознательные обобщения и умозаключения, привычка, житейские понятия.

2. Знание как таковое. Оно, как правило, фиксируется в специальной или естественной знаковой форме, системе понятий конкретной науки. Возможны случаи, когда научные знания, полученные школьником, расходятся и даже противоречат его житейским представлениям. Усвоение учеником научного понятия, которое имеет строгое и точное значение, связано с сопоставлением его с более узким (например, речь), а иногда, наоборот, более широким повседневным смыслом (например, энергия).

3. Знание о знании — отрефлексированные формы знания, или «знающее знание».

4. Незнание (оставим без комментариев).

5. Незнание своего незнания. А это уже серьёзно и опасно, так как невежество — не что иное, как источник безрассудства, глупости и агрессивности.

6. Знание о незнании. Об этом трудно говорить только на первый взгляд. Видимо, откровение «Я знаю, что ничего не знаю» требует мудрости сократовского масштаба. А мы определим такое знание как влекущую и притягательную силу, дающую нам перспективу, видение проблемной ситуации, творчество, интерес к своему делу. Есть известное изречение А. Шопенгауэра: «...Талант попадает в цель, которую поразить никто не может; гений попадает в цель, которую никто не видит». Всё это особенно важно в педагогической деятельности. Действительно, преподаватель работает в вузе более 30 лет и каждый год приносит на лекции истины, которым уже 300 лет! Всё очень индивидуально и зависит от его педагогической культуры. Ведь студент пришёл на занятие сегодня иным, чем вчера, другим стал и сам педагог, поскольку он эмоционально и интеллектуально развивается. Более того, профессионализму педагога угрожает опасность высокого уровня собственной компетентности. Эта проблема известна под названием «парадокс развития». Личность перестаёт развиваться по достижению достаточно высокого уровня компетентности. На этом этапе, к сожалению (а может, и к счастью), внутренние механизмы творчества «выключаются».

Перечисленные виды знания не претендуют на полноту и самостоятельность. Они не

представляют собой «чистые культуры». Их присутствие оправдано только в контексте обсуждения проблемы, и этого достаточно.

«Д» — опыт осуществления способов учебной деятельности. При усвоении этого опыта формируются умения и навыки, функции которых состоят в воспроизведении и сохранении накопленных культурных достижений. Благодаря этому обеспечивается репродуктивная деятельность общества.

Учебную деятельность можно рассматривать как умение применять методы: моделирования, системно-структурного анализа, восхождения от абстрактного к конкретному и наоборот (дедукция + индукция). Умение использовать разные формы кодирования и перекодирования информации, транслировать её в другие формы. Выделять главное в информационном массиве и в методах познавательной деятельности, фиксировать результаты в знаковой и образной формах; сравнивать способы деятельности, методы, приёмы, алгоритмы, способы решения задач. Творчески применять обобщение информации. Систематизировать эмпирические, теоретические, формально-логические, диалектические и проблемные сведения по источнику, характеру, сложности и назначению информации. Фиксировать обобщения в удобной, свёрнутой, но содержательной форме. Устанавливать закономерности и тенденции. Анализировать ход дискуссии, удерживая в поле зрения основную тему. Совершенствовать оценочные суждения по заданным критериям, устанавливать такие критерии самостоятельно. Владеть приёмами самоанализа, составлять простейшие диагностические программы. Перечень можно продолжить, но для примера достаточно.

«Ц» — способность оценивать те или иные события, высказывания, поведение как своё, так и других людей; осмысленно выходить из ситуации, требующей нравственного выбора; предвидеть последствия собственной деятельности. Такие свойства, как толерантность; умение видеть рациональное в разных позициях; не противопоставлять себя окружающим; понимать пределы собственной компетентности; способность к самоограничению; контроль негативных эмоций. Способность занять самостоятельную позицию по отношению к внешним условиям.

«К» — перенос знаний в другую межпредметную ситуацию; определение новых свойств в уже изученных ранее явлениях с помощью других методов исследования, а также путём обобщения, преобразования, трансляции материала из одной формы выражения в другую; нахождение неизвестных ранее свойств изучаемого объекта; нахождение нескольких способов решения учебной задачи и сопоставление результатов; конструирование принципиально нового способа решения задачи, не являющегося комбинацией уже известных; применение адекватных знаковых систем.

Источник высших ступеней творческого познания — не только разум, но и духовная сфера. Понять разумом, по П.А. Флоренскому, — значит «опознать противоречие», уразуметь сердцем — значит «понять всецело», «избегнуть односторонностей». Понять — значит создать систему понятий, наиболее целостно и экономично охватывающих всю совокупность бытия. «Стяжание духовности» требует максимальных усилий, но лишь этот процесс делает личность целостной, яркой, привлекательной, по-настоящему профессиональной [2].

Обозначенные нами четыре компонента образуют структуру содержания образования, полное и органичное освоение которого позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности, что называют образовательной компетентностью.

Опишем четыре этапа моделирования содержания образования.

1. Этап общего теоретического моделирования. Содержание образования выступает в виде представления о составе, структуре, педагогически адаптированных функциях социального опыта. Определяются перечень общепредметных знаний, умений и навыков и структура образовательной компетенции.

2. Моделирование в предметной области. Сначала конкретизируются представления об учебном материале. В этой дисциплине определяются те аспекты социального опыта, которыми должен овладеть учащийся в ходе познавательной деятельности. При конструировании

содержания учебного предмета решающее значение имеет его общеобразовательная функция. Кроме этого, учитываются логика построения учебного материала, история развития этой науки, а также условия реализации процесса обучения в соответствии с особенностями детского коллектива. Роль и место учебного предмета связаны с образовательными целями, которые определяются государством, образовательным учреждением, самими участниками образовательного процесса.

3. Наполнение элементов состава содержания образования конкретным учебным материалом: фактическими сведениями, специальными умениями и навыками, которые должны получить школьники; устанавливается перечень познавательных задач и упражнений.

4. Переход содержания образования в содержание обучения, т.е. моделируется схема: проект → интериоризация → педагогическая действительность → «ставшая» культура, как результат освоения содержания образования.

В итоге содержание образования становится достоянием обучающегося, его личным опытом и культурной составляющей его жизни.

Оформим вышесказанное в виде блок-схемы.

Рис. 4. Модель поэтапного формирования содержания образования



Моделирование всего комплекса содержания образования, как, впрочем, и любой его части, происходит на основе следующих условий.

- Учёт содержательной и процессуальной (материальной и формальной по А. Дистервегу) сторон обучения.

- «Мягкое» моделирование на федеральном, региональном, школьном уровнях.

- Принятие образовательного стандарта как системы рамочных ограничений, определяющую хронотоп² конструирования вариантов содержания образования.

² Хронотоп — метафора, означающая пространственно-временную (обобщённую) характеристику явления.

Начать моделировать общепредметное содержание образования можно с определения его места на каждом этапе образования — начальном, основном, среднем. При этом раскрываются следующие позиции:

1. Обобщённая характеристика этапа (ступени) образования. Приоритеты, ценности и ключевые особенности ступени. Критерии оценки итоговых результатов.

2. Цели образования на данном этапе, которые относятся непосредственно к учащимся, а могут определять особенности функционирования образовательного учреждения. Цели для учащихся представляют собой прогнозируемые и диагностируемые комплексы образовательных результатов, полученных выпускниками данной ступени.

3. Формулируются общие учебные умения и навыки, обобщённые способы учебной де-

тельности и образовательная компетенция [3. С. 7].

Дадим определение. *Компетенция* — сфера деятельности или круг вопросов, в которых человек профессионально осведомлён, обладает системными познаниями и большим опытом работы. Есть и юридическое понимание компетенции как совокупности полномочий, но мы этой трактовкой пользоваться не будем. *Компетентность* в определённой области — это осведомлённость, наличие у человека необходимых знаний и способностей, позволяющих анализировать, делать выводы и принимать эффективные решения, а также рационально действовать по реализации принятых решений.

Можно модифицировать отмеченные понятия в педагогическом контексте и построить, например, специальную терминологическую конструкцию «*образовательная компетенция*» — уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования. Что значит качественное освоение — определяется требованиями и нормами к подготовке выпускника.

Ключевая часть образовательной компетенции проходит через все образовательные области и призвана объединить их в единое, целостное содержание. В ней также получают своё концентрированное воплощение все компоненты общепредметного содержания образования: реальные объекты изучаемой действительности; общекультурные знания об изучаемых явлениях; общие и общеучебные умения, навыки, обобщённые способы деятельности и др.

Аналогично строим термин «*образовательная компетентность*» — способность учащегося осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности. Видим, что образовательная компетентность — это уже сложившееся личностное качество.

У образовательной компетентности также есть ключевая часть, которая относится к общепредметному содержанию образования и представляет его главную (в иерархическом смысле) составляющую.

Состав образовательной компетенции конкретизируется в том числе на уровне учебных предметов. В «Обязательном минимуме содержания образовательных программ», а также в «Требованиях к уровню подготовки выпускников» для каждой ступени обучения и каждого предмета определяются её элементы. Думаю, что при модернизации вышеназванных документов следует определить оптимальное число связанных между собой изучаемых объектов, объём знаний, формируемых при этом умений и навыков. Такого рода содержание образования обеспечит не только предметноцентрированное, но и целостное становление обучающихся. В этом случае образовательная компетентность учащихся будет нести в себе многофункциональную сущность, необходимую не только при обучении, но и в будущей производственной деятельности человека, его социально-экономических и межличностных отношениях.

Образовательная компетентность — следствие личностно ориентированного обучения, поскольку относится к личности ученика и формируется только в процессе выполнения им определённого комплекса действий. Содержание образования при этом из модели, созданной объективно, для *объекта образования* превращается в «живое» знание, которое принадлежит индивидуальности ученика, хотя требуются усилия от всех участников образовательного процесса. Оно (знание) эмоционально окрашено, проходит стадии аффективных трансформаций почти интимного процесса познания, развёртывается *субъектом образования* «здесь и сейчас».

В дальнейшем общепредметное содержание образования предполагает фиксацию надпредметного содержания образовательных стандартов. Затем определяются:

- реальные объекты изучаемой действительности, а также фундаментальные проблемы;
- общекультурные знания об изучаемой действительности;
- общеучебные умения и навыки, обобщённые способы деятельности;
- ключевая часть образовательной компетенции.

Образовательные стандарты дублируют эти элементы в конкретном воплощении каждого учебного предмета в форме, адекватной его целям и содержанию. Компоненты общепредметного содержания определяют системообразующую основу отдельных ступеней обучения

(вертикальная связь). Также они осуществляют межпредметную интеграцию (горизонтальные связи) [3].

Фундаментальный образовательный объект в содержании образования имеет две формы проявления — реальную и знаниевую. Реальная отражается непосредственно в обязательных для изучения объектах действительности. Знаниевая — в понятиях, категориях, гипотезах, моделях, теориях, нормах, художественных принципах, культурных традициях и т.д. Например, объект «компьютер» может выступать как непосредственный инструмент, применяемый в дистанционном обучении. Устройство компьютера — предмет специального изучения на уроке информатики. Реальные образовательные объекты и общекультурные знания чаще не делятся на классы и отдельные предметы, а «сквозным» образом присутствуют на всех ступенях обучения, отличаясь лишь представленным объёмом.

Умения и навыки общего характера можно подразделить на общеобразовательные (или просто общие) и общеучебные. Первая группа относится к тематическому общепредметному содержанию образования и представляет собой овладение общенаучными понятиями и категориями, такими, как гипотеза, модель, индукция и дедукция, доказательство, контекст, логическая связка, аналогия и др. Вторая связана с учением как процессом. Сюда можно отнести самоорганизацию, рефлекссию, самоконтроль, толерантность, умение пользоваться различными источниками информации, навыки систематизации и классификации сведений и др.

Общекультурное содержание образования включает в свой состав фундаментальные проблемы, решаемые человечеством, основные ценностные установки, смыслы и другие компоненты, обуславливающие имеющийся социальный опыт в той части, которая должна быть представлена для достижения основных целей образования. Такое содержание образования создаёт «точки необратимости», препятствующие зомбированию человека, делающее невозможным его возврат к одичанию и варварству (М.К. Мамардашвили).

В заключение коснёмся одного из парадоксов, известных в дидактике. Имплицитные (неявные, побочные) цели обучения достигаются непроизвольно, не только через деятельность, но и через подсознательные акты. Поэтому второстепенные целевые установки усваиваются школьниками без особых усилий [1]. По-видимому, всё дело в небольшом объёме и органичной взаимосвязи всех частей содержания образования. А первостепенные целевые установки, как правило, перегружены составляющими «И», «Д». Отсюда и проблемы с эффективностью усвоения. Возможно, именно педагогически валидное моделирование содержания образования позволит разрешить «главный парадокс образовательной технологии: процедуры образовательной технологии задаются первостепенными (эксплицитными, явными. — *А.Д.*) целевыми установками, а её эффективность определяется второстепенными» [1. С. 10].

В аспирантской учёбе наблюдается похожее явление, получившее название «диссертационный синдром». Если перед аспирантом поставить конкретные и обязательные задачи (написание первой главы диссертации или сдача экзаменов), то находятся множества причин, по которым эту работу можно отложить. Однако ненавязчивая ориентация на самостоятельную исследовательскую деятельность вызывает интерес, полностью захватывает, увлекает аспиранта и часто приводит к успеху. Всё дело в умелом моделировании научной деятельности, когда большое дело объединено с большим чувством к нему.

Литература

1. *Гузев В.В.* К построению формализованной теории образовательной технологии: целевые группы и целевые установки // Школьные технологии. 2002. № 2.
2. *Запесоцкий А.С.* Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002.
3. *Краевский В.В., Хуторской А.В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2.

4. *Сенько Ю.В.* Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000.