



А.И. Сурыгин

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ  
ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ  
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ**

А. И. Сурыгин

**Педагогическое  
пректирование системы  
предвузовской подготовки  
иностраннных студентов**

«Златоуст»

2001

## **Сурыгин А. И.**

Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин — «Златоуст», 2001

Книга является продолжением и развитием предыдущей монографии автора «Основы теории обучения на неродном для учащихся языке» (СПб: Златоуст, 2000). Рассмотрены вопросы педагогического проектирования ключевых системно-методических документов, фиксирующих образовательную программу (образовательный стандарт, система учебных программ, система учебников и пособий), применительно к предвузовской подготовке иностранных студентов. Значительное место отведено теории учебника на неродном языке. Работа адресована всем интересующимся теоретическими и практическими основами обучения на неродном языке в неродной социокультурной среде, а также тем, кто проходит курс повышения квалификации по методике обучения иностранных студентов.

© Сурыгин А. И., 2001

© Златоуст, 2001

# Содержание

Предисловие	6
Введение	8
Глава 1. Концепция педагогического проектирования	11
Постановка задачи	12
Концепция педагогического проектирования	14
Конец ознакомительного фрагмента.	17

**А. И. Сурыгин**  
**Педагогическое проектирование**  
**системы предвузовской**  
**подготовки иностранных студентов**

**Рецензенты:**

*подготовительный факультет Воронежского госуниверситета (декан В. В. Родионов);  
проф. К. К. Гомоюнов, научный руководитель научно-методического отдела Санкт-Петербургского государственного технического университета;  
доц. М. А. Коротков, начальник учебно-методического управления Тверского государственного технического университета*

© Сурыгин А. И. (текст), 2001

© ООО Центр «Златоуст» (издание, лицензионные права), 2001

## Предисловие

Настоящая книга является продолжением и развитием опубликованной ранее монографии «Основы теории обучения на неродном языке». Первоначально обе книги представляли собой один труд (Сурыгин А. И. Дидактический аспект обучения иностранных студентов. – СПб: Нестор, 1999. – 391 с.), который, будучи издан очень ограниченным тиражом, за короткий срок успел стать библиографической редкостью. Сейчас, благодаря издательству «Златоуст», доработанная и исправленная монография выходит в двух книгах.

Появление работ, трактующих обучение иностранных студентов как цельный, системный, научно обоснованный процесс, представляется нам чрезвычайно важным по следующим соображениям.

Во-первых, это означает, что осмысление процессов, происходящих в системе подготовки специалистов для зарубежных стран вообще и в системе предвузовской подготовки в частности, выходит на качественно новый уровень. Появление в последнее время монографий<sup>1</sup> и докторских диссертационных исследований (А. Н. Ременцов, М. А. Иванова и автор этих строк), трактующих проблему обучения иностранцев более широко, чем просто обучение иностранному (неродному) языку, – убедительное тому свидетельство.

Во-вторых, это способствует развитию системы подготовки специалистов для зарубежных стран в российской высшей школе на прочной научной основе современной педагогики, что совершенно необходимо для успешного отстаивания интересов в жесткой конкурентной среде международного рынка образовательных услуг.

В-третьих, это чрезвычайно важно с точки зрения сохранения и приумножения того огромного опыта, который накоплен в системе подготовительных факультетов более чем за 40 лет их развития.

В-четвертых, это шаг к лучшему пониманию и более тесному взаимодействию преподавателей-русистов и преподавателей-предметников.

Нам приятно сознавать, что в наметившемся качественно новом научном осмыслении обучения иностранных студентов находят поддержку и плодотворный отклик и наши идеи. В частности, о применении концепции педагогического проектирования к системе предвузовской подготовки иностранных студентов, о необходимости формулирования основных положений обучения на неродном языке в виде принципов обучения. Хочется надеяться, что теория обучения на неродном языке и ее приложения, представленные в наших монографиях, также будут положительно восприняты и найдут развитие в исследованиях и педагогической практике коллег.

В предлагаемой вниманию читателей книге мы ставим задачу дать основанные на теории обучения на неродном языке ориентиры при осуществлении педагогической проекторочной деятельности в системе предвузовской подготовки иностранных студентов.

Исходя из задачи, во **введении** мы даем очень краткий обзор основных результатов, подробно обоснованных нами в предшествующих монографиях.

В **первой главе** изложена концепция нетрадиционного педагогического проектирования В. Е. Радионова. К сожалению, его учебное пособие (Радионов, 1996) сегодня труднодоступно.

Во **второй главе** проанализирован действующий образовательный стандарт.

---

<sup>1</sup> В дополнение к уже упомянутым назовем монографии М. А. Ивановой «Психологические аспекты успешной адаптации иностранных студентов к высшей школе» (СПб: СПбГТУ; Нестор, 2000) и А. Н. Ременцова «Дополнительная подготовка иностранных граждан для обучения в вузах России в системе непрерывного профессионального образования» (М., 1999).

В **третьей главе** разработана концепция современных учебных программ по общенаучным дисциплинам, изучаемым на неродном языке, выполнен анализ действующих программ, сформулированы рекомендации по их совершенствованию.

Большая часть книги (**четвертая глава**) представляет собой по сути дела теорию учебника по общенаучным дисциплинам. Думается, что здесь нами получены наиболее интересные результаты, в частности, предложена дидактическая модель учебной дисциплины, изучаемой на неродном языке, даются понятие лингвометодического аппарата, представление об учебнике как о технологии, которой должен руководствоваться учащийся, требования к языку учебника, методика оценки дидактического объема учебного текста и т. п.

В **приложении** воспроизведен текст действующего образовательного стандарта программы предвузовской подготовки, в разработке которого автор принимал самое деятельное участие.

Естественно, что обе книги используют единую терминологию. Поэтому мы не сочли нужным повторять краткий словарь методических терминов, имеющийся в «Основах теории обучения на неродном для учащихся языке». Там мы оговаривали, что этот словарь включает термины обеих книг. Но развитие представлений идет столь стремительно, что с момента выхода в свет первой монографии пришлось внести некоторые корректировки в используемые нами термины. В частности, представляется более правильным говорить не об *общенаучной*, а об *общепрофессиональной компетентности* иностранных студентов предвузовского этапа обучения.

В заключение автор хотел бы еще раз выразить признательность всем коллегам, кто так или иначе способствовал появлению этой книги. Автор благодарен Ольге Васильевне Дороховой, Фагаму Пашаевичу Кесаманлы, Валентине Михайловне Коликовой, Галине Ивановне Кутузовой, Валентине Ивановне Левиной, Валентине Валентиновне Стародуб и Наталье Дмитриевне Шаггиной за полезные рекомендации, замечания и поддержку. Особую признательность за чрезвычайно полезные дискуссии, несомненно способствовавшие улучшению работы, автор хотел бы выразить научному руководителю методического отдела Санкт-Петербургского государственного технического университета профессору Константину Константиновичу Гомоюнову, начальнику учебно-методического управления Тверского государственного технического университета доценту Михаилу Александровичу Короткову, преподавателям и декану подготовительного факультета Воронежского государственного университета доценту Владимиру Валентиновичу Родионову.

Нельзя не сказать, что эта работа вряд ли увидела бы свет без заинтересованной поддержки директора Института международных образовательных программ СПбГТУ профессора Дмитрия Германовича Арсеньева и руководителей издательства «Златоуст» Станислава Николаевича и Анны Владимировны Голубевых.

Автор будет благодарен всем читателям за отзывы на эту работу, которые можно направлять электронной почтой ([as@imop.spbstu.csa.ru](mailto:as@imop.spbstu.csa.ru)) либо обычной почтой по адресу 195220, Санкт-Петербург, Гражданский пр., д. 28, ИМОП СПбГТУ, Александру Игоревичу Сурыгину.

## Введение

Международный характер современного образования выражается, в частности, в возникновении тенденции к «разделению труда» в сфере профессионального образования, в росте академической мобильности студентов, в увеличении числа иностранных студентов в мире. В образовательной практике ведущих стран существуют специализированные образовательные программы, институты и другие структуры для обучения иностранцев. Педагогическая наука должна адекватно отвечать на эти тенденции.

В основе многих исследований лежит понятие '*педагогическая система*'. Педагогические системы характеризуют по крайней мере двумя особыми переменными: *внешняя среда*, в которой протекает жизнь и учебно-познавательная деятельность учащихся, и *язык* как средство взаимодействия со средой и средство учебно-познавательной деятельности. В традиционной педагогике значения этих переменных обычно принимают «по умолчанию» (*родная среда, родной язык*), что не всегда корректно. В частности, это представляется некорректным в системе предвузовской подготовки иностранных студентов.

В обычных условиях обучения в родной стране на родном языке учащийся адаптирован к *родной среде* и сравнительно легко (во всяком случае, близким к оптимальному образом) справляется с проблемами взаимодействия со средой. Существенно иная картина имеет место, когда учащийся находится в *неродной среде*: простейшие контакты оборачиваются проблемами, требуют значительных усилий, интенсивность связи учащийся—среда становится по меньшей мере сравнимой с интенсивностью других связей системы. Из практики обучения иностранных студентов хорошо известно, что успешность взаимодействия учащийся—среда сильно влияет на успешность других взаимодействий студента. В крайнем выражении проблемы во взаимодействии со средой могут приводить к устойчивой полной неспособности студента осуществлять учебно-познавательную деятельность и к необходимости возвращения на родину. При таких условиях невозможно не учитывать влияние внешней среды в модели педагогической системы.

Вторая переменная – *язык обучения*. Обычно язык обучения является для учащихся *родным* и с его помощью взаимодействие с внешней средой (включая учебно-познавательную деятельность) происходит оптимальным образом. Поэтому в традиционных моделях педагогической системы эту переменную во внимание не принимают. Обучение же иностранных студентов происходит на *неродном* для них *языке*, что вносит в процесс функционирования педагогической системы особенности, которыми нельзя пренебречь.

Таким образом, при обучении иностранных учащихся существенными оказываются значения (*родная[родной] / неродная[неродной]*) двух переменных – *внешней среды* и *языка обучения*, обычно не включаемых в анализ. Эти переменные относительно независимы, а их значения могут образовывать четыре различных сочетания. Ситуацию *родной язык – родная среда* детально разрабатывает традиционная педагогика, ситуация *родной язык – неродная среда* вполне укладывается в рамки проблематики межкультурного взаимодействия (см., например, Klineberg, Hull, 1979), две оставшиеся ситуации *неродной язык – (не)родная среда* последовательно и системно практически не изучают.

Этот краткий анализ, а также осмысление огромного опыта, накопленного в системе подготовки специалистов для зарубежных стран, приводят к однозначному выводу о необходимости развития теории обучения на *неродном языке* (в *неродной социокультурной среде*).

Актуальность развития этого направления исследований определяют также следующие факторы:

- необходимость повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран с целью достижения экономических и геополитических целей на высококонкурентном рынке образовательных услуг;

- возросшее количество российских вузов, определяющих обучение иностранных студентов в качестве одного из важных направлений своей деятельности;

- существенные особенности обучения на неродном для учащихся языке в условиях параллельного овладения языком обучения и необходимость всестороннего, системного изучения этой проблемы;

- важная роль этапа предвузовской подготовки иностранных студентов как начальной ступени высшего профессионального образования, закладывающей фундамент успешного обучения будущих специалистов для зарубежных стран в российских вузах;

- несоответствие уровня теоретического осмысления проблемы обучения иностранных учащихся современному уровню развития педагогической науки и объему накопленного опыта.

Теорию обучения на неродном для учащегося языке следует рассматривать как отдельную отрасль дидактики, не сводящуюся к методике обучения иностранным языкам, в частности русскому языку как иностранному. С этих позиций мы выделяем систему обучения на неродном языке в неродной социокультурной среде в качестве объекта, а общие закономерности преподавания и учения на неродном языке в неродной социокультурной среде – предмета рассматриваемой теории. При этом *теорию обучения на неродном для учащихся языке* мы определяем как *раздел дидактики, исследующий общие закономерности обучения (учения и преподавания) на неродном языке в неродной социокультурной среде* (Сурыгин, 2000, с. 30–31, 195). Другими словами, теория обучения на неродном языке – система описания, объяснения, предвидения, установления рациональных педагогических действий в процессе обучения иностранных учащихся.

Таким образом, общие закономерности процесса обучения на неродном языке в неродной среде, их реализация в целеобразовании в педагогических системах, осуществляющих обучение иностранных студентов, в содержании образования, в общих принципах, методах, организационных формах учебно-познавательной деятельности средствами неродного языка, характерных для такого рода педагогических систем, являются предметом изучения *теории обучения на неродном для учащихся языке* как раздела дидактики. Для разработки такой теории в российской высшей школе имеется все необходимое: обширный практический опыт и экспериментальные данные, опытные, «научноориентированные» преподаватели-исследователи.

Изучая педагогическую систему предвузовской подготовки иностранных студентов, в которой наиболее рельефно проявляются закономерности обучения на неродном языке, мы получили результаты, которые имеют более широкое применение и которые мы трактуем как базисные положения *теории обучения на неродном для учащихся языке* (см. Сурыгин, 2000).

1. Особенностью педагогической системы предвузовской подготовки иностранных студентов – начального этапа системы подготовки специалистов для зарубежных стран – является *обучение на неродном языке учащихся, параллельно овладевающих языком обучения, ориентированных на определенную профессиональную область и имеющих национально-специфический опыт учебной деятельности, в условиях интенсивной социально-биологической адаптации и межкультурного взаимодействия.*

2. Обобщенная цель предвузовской подготовки иностранных студентов – способность осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде – имеет три взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: языковой (коммуникативная компетентность), общенаучный/общепрофес-

сиональный (общенаучная/общепрофессиональная компетентность) и адаптационный (адаптированность).

3. Для педагогической системы предвузовской подготовки иностранных студентов справедливы специфические закономерности, которые удобно сформулировать в виде системы принципов обучения на неродном языке, включающей следующие принципы:

- взаимосвязи языкового, предметного и адаптационного компонентов обучения;
- профессиональной направленности обучения;
- коммуникативности;
- учета уровня владения языком обучения;
- учета адаптационных процессов;
- учета национально-культурных особенностей;
- лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей.

Следование этим принципам в педагогической практике обеспечивает эффективное функционирование педагогической системы предвузовской подготовки иностранных студентов.

Разработанные теоретические положения создают предпосылки для дальнейшего развития ориентированной на наукоемкую практику теории обучения на неродном для учащихся языке как раздела дидактики. К интересным результатам приводит анализ образовательной программы предвузовской подготовки, к которому мы и приступаем. В соответствии с заявленной в предисловии задачей – дать основанные на теории обучения на неродном языке ориентиры при осуществлении педагогической проектировочной деятельности в системе предвузовской подготовки иностранных студентов – начнем с изложения концепции педагогического проектирования.

## **Глава 1. Концепция педагогического проектирования**

*В первой главе воспроизведены основные идеи концепции педагогического проектирования В. Е. Радионова и сформулированы задачи, вытекающие из нее в процессе проектирования системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Выявлены основные объекты педагогического проектирования – образовательный стандарт, система учебных программ, система учебников и учебных пособий.*

## Постановка задачи

Для решения некоторых практических задач в процессе педагогического проектирования системы предвузовской подготовки иностранных студентов используем положения теории обучения на неродном языке, разработанные нами в книгах «Дидактический аспект обучения иностранных учащихся» (1999) и «Основы теории обучения на неродном для учащихся языке» (2000).

Задачи педагогического проектирования возникают при общественном осознании противоречий и потребностей в сфере образования в связи с созданием и развитием образовательных систем. В последние годы в системе предвузовской подготовки иностранных студентов выявлен целый ряд проблем (Зверев, 1997; Полевой, 1997; Ременцов, 1999, 1999а; Родионов, 1997, 1998; Сурыгин, Левина, 1996), среди которых можно назвать:

- неудовлетворительное качество обучения студентов;
- несоответствие нормативной базы предвузовской подготовки реалиям практики;
- отсутствие притока молодежи в преподавательский корпус;
- несовершенство имеющегося системно-методического обеспечения образовательной программы;
- попытки упрощенного подхода к предвузовской подготовке иностранных студентов как к языковым курсам;
- отсутствие единого образовательного пространства и условий для академической мобильности иностранных учащихся;
- невысокий престиж образовательной программы предвузовской подготовки как необходимой начальной ступени, обеспечивающей качество высшего профессионального образования иностранных студентов;
- снижение научно-исследовательской и научно-методической активности профессорско-преподавательского состава, неподкрепленность педагогической практики адекватной теорией;
- необходимость пересмотра принципиальных основ образовательной программы предвузовской подготовки при тщательном отборе и сохранении всего ценного, что наработано в предыдущие годы.

Можно указать и другие проблемы, но в этом нет необходимости. Важно, что их разрешение невозможно в рамках чистой эмпирики и требует последовательного подхода к образовательной программе предвузовской подготовки иностранных студентов как к целостной педагогической системе и более современного уровня разработки образовательной программы на основе необходимых теоретических обобщений.

Названные выше проблемы могут быть сформулированы как противоречия. Так, первую группу составляют противоречия, связанные со статусом образовательной программы предвузовской подготовки иностранных студентов. С одной стороны, не требует дополнительных доказательств важность предвузовского этапа в общей системе подготовки специалистов для зарубежных стран как начальной, предварительной ступени профессионального образования, на которой закладываются основы успешного формирования квалифицированного специалиста. С другой стороны, образовательная программа предвузовской подготовки иностранных студентов является программой *довузовского* образования и, согласно закону Российской Федерации «Об образовании», формально относится к дополнительному образованию. Отсюда вытекает пониженный статус программы в общественном сознании, уровень ее нормативно-правового обеспечения. Таким образом, имеет место противоречие между важной ролью, которую играет предвузовская подготовка, и ее статусом в системе высшей школы.

С момента, когда формировались основания системы подготовительных факультетов и разрабатывались научно-методические основы предвузовской подготовки иностранных учащихся, педагогическая наука ушла вперед, в значительной мере переосмыслен опыт прошедших лет. В российском образовании идут реформы, явившиеся стимулом педагогических исследований, осуществляются новые концептуальные подходы, разработаны образовательные программы подготовки бакалавров, введена магистратура. Все это требует адекватной перестройки предвузовского обучения. Поэтому имеет место вторая группа противоречий – между требованиями, предъявляемыми к иностранным абитуриентам современной российской высшей школой и состоянием предвузовской подготовки, в частности уровнем ее системно-методического обеспечения, который определяется уровнем научно-методических и психолого-педагогических исследований.

Наконец, третью группу противоречий обобщенно можно сформулировать как противоречия между многообразием запросов иностранных учащихся и ограниченными возможностями системы предвузовской подготовки. Например, противоречия между желанием скорейшего получения профессионального образования и необходимостью предвузовского этапа обучения, между разрывом в базовой подготовке учащихся и их образовательных претензиях и возможностью нивелировать этот разрыв за время предвузовской подготовки.

Можно сформулировать и другие противоречия. Однако перечисленного достаточно, чтобы перейти к постановке задачи. Ее суть состоит в том, что каждая система время от времени нуждается в более или менее радикальном пересмотре, в ревизии, в своего рода капитальном ремонте. Система предвузовской подготовки существует уже более 40 лет, за это время она несколько раз корректировалась (об изменениях в целеполагании, например, мы упоминали во введении). Но ни разу реформирование не носило характера единовременного, системного, научно обоснованного процесса. Изменения происходили медленным естественно-эволюционным путем, что вообще присуще педагогической деятельности, на основе эмпирического знания, здравого смысла, теоретических результатов, полученных в области методики преподавания русского языка как иностранного.

Мы хотели бы дать основанные на теории обучения на неродном языке ориентиры педагогической проектировочной деятельности в системе предвузовской подготовки. Для этого прежде всего рассмотрим понятие *‘педагогическое проектирование’*.

## Концепция педагогического проектирования

Концепция нетрадиционного педагогического проектирования подробно разработана в монографии В. Е. Радионова (1996).

Под *педагогическим проектированием* понимают проектирование в сфере образования или, более развернуто, «особый вид педагогической деятельности по предопределению практических преобразований в сфере образования» (Радионов, 1996, с. 122). Еще более подробное определение представляет педагогическое проектирование как самостоятельную педагогическую деятельность, «посредством которой в интеллектуальном, семиотическом плане в ответ на потребности, возникающие в процессах развития человека, общества, культуры или самих образовательных систем, возможно предопределить создание новых или преобразование имеющихся объектов сферы образования и тем самым направить изменения в обликах широкого круга образовательных систем различного специального назначения» (Радионов, 1996, с. 123).

Нетрадиционный характер, принципиально присущий современному педагогическому проектированию, состоит прежде всего:

- в способе взаимодействия ориентированной на практику педагогической науки и наукоемкой педагогической практики;
- в новом понимании сущности образования как формирования способности к разрешению беспрецедентных ситуаций, а не овладения знаниями о прецедентах, и в соответствующем этому пониманию подходе к разработкам;
- в использовании при педагогическом поиске лучших исторически оправданных образцов педагогической деятельности в сочетании с выработкой собственных новых решений, предвосхищающих не имеющие прототипов образовательные ситуации;
- в постоянном расчете на прогрессивные тенденции в педагогическом сознании педагогов – субъектов преобразуемых образовательных систем.

Реализуемые нами подходы лежат вполне в русле этих тенденций. Действительно, сама разработка теории обучения на неродном языке вызвана потребностями практики и, хочется надеяться, послужит хорошей основой для совершенствования последней (взаимодействие ориентированной на практику педагогической науки и наукоемкой педагогической практики). Сформулированная нами цель образовательной программы предвузовской подготовки – способность учащихся к учебно-познавательной деятельности на неродном языке в неродной социально-культурной среде – ориентирует именно на формирование способности к разрешению беспрецедентных ситуаций (новое понимание сущности образования и соответствующий ему подход к разработкам). Одной из целей настоящей работы является развитие практики обучения на неродном языке на основе обобщения и теоретического осмысления накопленного опыта (использование лучших образцов педагогической деятельности в рассматриваемой области для новых разработок). Наконец, в состав принципов обучения на неродном языке нами введен принцип лингвометодической и поликультурной компетентности преподавателей (Дидактический..., 1999; Основы..., 2000), а также обоснованы некоторые нетрадиционные для предвузовской подготовки иностранных студентов подходы (расчет на прогрессивные тенденции в педагогическом сознании преподавателей).

Отметим, что само понятие *нетрадиционности* уже дает определенные ориентиры в характере процесса педагогического проектирования.

Задачи педагогического проектирования формируют в рамках социально-педагогического, психолого-педагогического и собственно педагогического подходов и ставят на трех уровнях – социокультурном, собственно педагогическом и индивидуально-личностном.

При социально-педагогическом подходе оперируют прежде всего способами упорядочения социокультурной среды как основы функционирования и развития образовательных

систем. При психолого-педагогическом в центре находится освоение обобществленного опыта как основа образования человека. При собственно педагогическом подходе концентрируют внимание на эффективности педагогического процесса и конструировании содержания, способов и форм взаимодействия субъектов.

На социокультурном уровне определяют конкретные границы и характерные особенности способа упорядочения социокультурной среды, благодаря которому будет разворачиваться проектируемая педагогическая система.

На собственно педагогическом уровне разрабатывают сущностные особенности педагогического процесса, составляющего основу свойств педагогической системы. «В полноценном педагогическом процессе специально отобранные и представленные элементы социокультурной среды представляются человеку как горизонты его возможного и общественно признанного развития. В то же время, освоение этих образцов в таком процессе выступает как закономерная реализация человеком своих внутренних потенций, как шаг в его образовании» (Радионов, 1996, с. 96). Именно в педагогическом процессе «встречаются» характерные особенности способа упорядочения социокультурной среды, спроектированные на социокультурном уровне, и особенности личности, специфика ее предшествующего опыта, определенные на уровне индивидуально-личностном.

На индивидуально-личностном уровне, исходя из индивидуальных особенностей человека, из личностной специфики его предшествующего опыта, происходит поиск приемлемых для него способов освоения элементов культуры и самореализации в процессе их воспроизводства.

В результате комбинирования подходов к педагогическому проектированию и уровней представления проектировочных задач возникает матрица возможных задач педагогического проектирования (табл. 1).

Таблица 1

Матрица возможных объектов педагогического проектирования в сфере образования по В. Е. Радионову

Подходы Уровни	Социально-педагогический	Собственно педагогический	Психолого-педагогический
Социокультурный	1.1. Педагогическая система	1.2. Образовательная программа	1.3. Модель деятельности
Педагогический	2.1. Параметры образовательной среды	2.2. Технология обучения	2.3. Психологический механизм
Индивидуально-личностный	3.1. Образовательная потребность	3.2. Педагогическая ситуация	3.3. Новая способность личности

**Примечание.** Ключевые слова в ячейках матрицы обозначают обобщенные объекты проектирования, соответствующие данному подходу и данному уровню рассмотрения.

В этой матрице мы сделали две замены по сравнению с оригиналом, чтобы привести ее терминологию в соответствие с используемой нами. Так, вместо термина *образовательная система* (по В. Е. Радионову – всякая специально организованная система, явно предназначенная включить человека в культуру (1996, с. 87)) мы используем термин *педагогическая система* (система, в которой реализуют образовательные функции), так как мы не видим принципиальных различий в толкованиях. Кроме того, вместо понятия '*педагогическая технология*', использованного В. Е. Радионовым, мы используем понятие '*технология обучения*'. Хотя

первое понятие, по-видимому, шире, рассматривая проблему предвузовской подготовки в ее дидактическом аспекте, мы имеем дело именно с *‘технологией обучения’*.

Между элементами этой матрицы существуют системные связи, наличие которых определяет необходимость «подстройки» всех элементов системы при изменении хотя бы одного из них. «Входной» объект, с которого целесообразно начинать процесс педагогического проектирования, определяется характером вскрытого противоречия и осознанной в связи с этим потребностью. Проектирование «входного» объекта тянет за собой цепочку задач по перепроектированию других объектов, результаты корректировки которых в свою очередь требуют внесения изменений в проект «входного» объекта. Таким образом, процедура педагогического проектирования является итерационной. Выявление нескольких противоречий и, соответственно, осознание нескольких потребностей, соответствующих разным уровням рассмотрения и требующих различных подходов, «порождает» несколько цепочек проектировочных задач, значительно усложняя процесс педагогического проектирования вследствие усложнения описанных выше согласований проектных решений. Существенным также является то обстоятельство, что проектные решения могут быть изначально ограничены, например, некоторыми устоявшимися традициями, наличием материальных, кадровых и других ресурсов или доступом к ним. В. Е. Радионов (1996) приводит примеры таких «цепочек».

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.