

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР

МОСКОВСКИЙ ОРДЕНА ЛЕНИНА  
И ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
имени В. И. ЛЕНИНА

---

К. Б. ЕСИПОВИЧ

ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ  
ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ  
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

*Учебно-методическое пособие по спецкурсу*

1087639

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Усиление социальной роли образования, качественно новые задачи, выдвигаемые жизнью перед обществом в условиях развитого социализма, обусловливают необходимость усиления управления во всех звеньях системы народного образования. Возрастание роли факторов управления является объективной потребностью общества развитого социализма.

В современных условиях особое значение приобретает разработка теоретических проблем управления учебно-воспитательным процессом по конкретным учебным предметам с целью формирования социально активной личности обучающихся. Всеобщее среднее образование, разнообразие условий обучения, сложность и масштабность задач всеобщей успешности обучения и воспитания учащихся в условиях средней школы, постоянное увеличение и усложнение информационных потоков, требующих целенаправленного совершенствования целей, содержания, методов, приемов и средств обучения обуславливает особый интерес и актуальность разработки теоретических и практических вопросов управления применительно к средней школе.

Выдвижение управления на передний край практической деятельности предполагает понимание его сущности, знание закономерностей его функционирования, четкость понятийного аппарата. Данная книга является первой попыткой систематического изложения вопросов теории и практики управления учебно-воспитательным процессом по конкретному учебному предмету — иностранный язык — в средней школе в современных условиях.

В соответствии с замыслом книга состоит из двух частей. В первой части излагаются актуальные проблемы теории управления учебно-воспитательным процессом по учебному предмету, исходя из общих принципов системного анализа выдвигается гипотеза об уровне строении процессов управления. Во второй части раскрываются практические вопросы реализации управления при обучении иностранным языкам.

Основой для данной публикации послужил курс лекций \*

\* В связи с ограниченностью объема книги в ней не даются вопросы к каждой главе-лекции. Их составляет сам преподаватель с учетом конкретных условий.

по актуальным проблемам современной методики с использованием идей управления, прочитанный автором перед учителями иностранных языков городских и сельских школ на летних курсах повышения квалификации при областных Институтах Усовершенствования учителей г. Омска в 1978 году, Перми и Пскова в 1979 году и для студентов старших курсов — участников спецкурсов и спецсеминаров по методике преподавания иностранных языков в МГПИ им. В. И. Ленина в 1976—1981 гг.

Основные положения данной публикации были включены в курс лекций по методике для студентов, в семинарские и практические занятия, в спецкурсы и спецсеминары по методике преподавания иностранных языков в МГПИ им. В. И. Ленина, использовались в лекциях по актуальным вопросам современной методики на августовских и январских конференциях учителей иностранных языков различных районов г. Москвы, в лекциях на годичных курсах повышения квалификации учителей при Московском Городском институте Усовершенствования учителей и т. д.

Настоящая работа может быть полезной для широкого круга читателей: учителей иностранных языков, методистов, аспирантов, преподавателей педагогических вузов, студентов, слушателей Высших Педагогических курсов и всех тех, кто интересуется актуальными вопросами методики обучения иностранным языкам в школе на современном этапе.

## **Часть I**

# **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ УПРАВЛЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

### **Глава 1**

## **ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ В МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ И ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ РАССМОТРЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В КАЧЕСТВЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОБЪЕКТА ИЗУЧЕНИЯ**

Понятие «управление» широко используется в разных науках, оно весьма емкое, многогранное, собирательное понятие. Разнообразие определений, которые соотствуют слову «управление», демонстрирует разнообразие представлений о нем.

Социальная сущность управления, его конкретно-исторические особенности глубоко раскрыты в трудах К. Маркса и В. И. Ленина<sup>1</sup>.

В связи с вопросами организации управления коллективным трудом К. Маркс писал: «Всякий непосредственно общественный или совместный труд, осуществляемый в сравнительно крупном масштабе, нуждается в большей или меньшей степени в управлении, которое устанавливает согласованность между индивидуальными работами и выполняет общие функции, возникающие из движения всего производственного организма в отличие от движения его самостоятельных органов. Отдельный скрипач сам управляет собой, оркестр нуждается в дирижере»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Ленин В. И. Философские тетради. Полн. собр. соч., т. 29.

<sup>2</sup> Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 23, с. 342.

В. И. Ленин показал, что управление социалистическим обществом должно быть научным управлением. Нельзя управлять «без знания науки управления»<sup>3</sup>. В трудах В. И. Ленина, в его практической деятельности разработаны основы науки управления.

Ленинские идеи управления имели и имеют принципиальное методологическое значение для всех звеньев народного образования.

Прежде чем раскрыть наш подход к пониманию сущности управления, обобщим и проанализируем имеющийся в психолого-педагогических науках опыт управления.

Условно можно выделить несколько периодов в развитии и проникновении идей управления в педагогику и методики.

Первый период развития идей управления в педагогике был связан со школоведением, с созданием основ новой социалистической школы. В этом заключен исторический смысл и обоснование важности управления системой народного образования, учета специфики управления всеми звеньями, например, внутришкольное управление, управление классом и т. д. Большое значение в разработке принципов управления новой школой сыграли работы Н. К. Крупской, где подчеркивалась мысль о том, что научно обоснованное руководство школой должно удовлетворять ленинским принципам управления общественными процессами. Подробно вопросы школоведения рассматриваются в книге «Педагогика школы» под ред. Г. И. Щукиной. М., 1978, глава XIX, в книге «Педагогика школы» под ред. И. Т. Огородникова. М., 1978, глава 19.

Школоведческая тематика и в современных условиях продолжает активно исследоваться, о чем свидетельствуют работы М. И. Кондакова, Ф. Г. Папачина, Н. В. Суннова и других, что способствует проникновению идей научного управления в дидактику, в теорию воспитания.

Второй период связан с интенсивным развертыванием в шестидесятых годах работ в области кибернетики и использованием ее идей в педагогике в связи с исследованием программирования. Объективно заложенные в кибернетике возможности стимулировали советских исследователей к поиску принципиально новых подходов в разработке теоретических основ управления формированием и развитием психических процессов и свойств личности. Принципиальная новизна программирования, в широком смысле понимаемого как программное управление процессом учения, была впервые глубоко и всесторонне раскрыта Н. Ф. Талызицой в ее работах: «Теоретические проблемы программированного обучения» (М., 1969), где дается подробное изложение кибернетических основ про-

<sup>3</sup> Ленин В. И. Речь на заседании Коммунистической фракции ВЦСПС 15 марта 1920 г. Полн. собр. соч., т. 40, с. 292.

граммированного обучения, и «Управление процессом усвоения знаний» (М., 1975), где изложены психологические основы управления процессом с позиций теории поэтапного формирования умственных действий. Н. Ф. Талызина впервые ввела термин «педагогическое управление», который, с нашей точки зрения, показывает специфику использования понятия «управление в педагогике и педагогической психологии». И хотя этот термин пока еще не является общепринятым, тем не менее он все чаще встречается в работах педагогов и психологов, работающих в области педагогической психологии. В дальнейшем речь пойдет не об управлении вообще, а именно о педагогическом управлении<sup>4</sup>.

Однако паряду с широким пониманием проблем управления и роли программирования в становлении педагогического управления (см. исследования психологов МГУ Н. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, З. А. Решетовой и других) появились работы, где программирование трактуется более узко — как логическое, дидактическое, техническое и т. д., что привело к недооценке идей управления в целом. Подробный анализ различных точек зрения на сущность программирования в его современной интерпретации дается в работе К. Б. Есинович «Использование программирования при обучении иностранным языкам в школе», М., 1980, глава I.

Разочарование педагогов в программировании в узком смысле было перенесено на все явление в целом, вызвало резкую критику, способствовало в ряде случаев возникновению отрицательного отношения к программированию в целом, что несколько затормозило и внедрение идей управления в учебный процесс. Как справедливо отмечает Н. Ф. Талызина, разочарование некоторых педагогов в программировании было следствием: во-первых, приравнивания, а иногда отождествления программирования со средствами автоматизации, которые создавались безотносительно к теории учения и оказались недостаточно эффективными; во-вторых, одностороннего увлечения кибернетическим подходом к явлениям педагогики, приравниванием управления техническими системами и процессом учения, что вызвало протест против возможной формализации педагогической действительности, боязни деидеологизации педагогики и потери ею своих специфических особенностей. Это приводило иногда к отказу от обращения педагогов к кибернетике вообще» (Н. Ф. Талызина. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975, с. 8—9).

Третий период в развитии педагогического управления начался примерно в середине семидесятых годов и длится по настоящее время, когда заметилась тенденция отделения уп-

<sup>4</sup> Подробнее об основных положениях «педагогического управления» см.: с. 42 данной книги.

равления от программирования в узком смысле и более широкое толкование управления не как разового мероприятия, а как динамичного процесса решения проблем, выдвигаемых жизнью. В настоящее время постепенно расширяется число объектов педагогического управления: цели и содержание обучения, познавательная деятельность (И. Ф. Талызина, З. А. Решетова, И. И. Ильясов, И. П. Калошина, В. Я. Ляудис, Л. И. Айдарова и другие), учебно-воспитательный процесс в учебных заведениях разного профиля (В. А. Пятип, Е. В. Тонков, Ю. Ю. Щербапь), проблемы воспитания (Л. И. Рувинский) и т. д.

Третий период связан с активным проникновением идей управления в методики и, в частности, в методику обучения иностранным языкам, в практику, в реальный учебный процесс.

В методике в настоящее время создалась своеобразная ситуация — значение управления признается всеми методистами. Однако нет в сущности теоретических и практических работ по актуальным проблемам управления. Неоднозначность в понимании управления, недооценка комплексного характера управления создали предпосылки для неоправданно суженной трактовки управления, что привело а) к отождествлению в ряде случаев управления с частными проявлениями дидактического программирования при обучении иностранным языкам; б) к недооценке многоаспектности управления, абсолютизации одной стороны учебного процесса<sup>5</sup>; в) к отождествлению содержания управления только или в основном с совершенствованием организационной стороны учебного процесса<sup>6</sup>. Иногда любые частные усовершенствования учебного процесса связываются с усилением гибкости, вариативности управления, что затрудняет понимание вопроса, ведет к усилению случайного характера решений. Как ни странно, ряд авторов, затрагивающих вопрос об управлении, довольствуются обиходным толкованием слова «управление», не заботясь о раскрытии сущности соответствующего понятия<sup>5, 6</sup>.

Возникает вопрос: приводят ли отдельные усовершенство-

<sup>5</sup> Например, иногда делаются попытки доказать, что усиление управления может достигаться за счет одного фактора — управления процессом формирования грамматических навыков на основе квантования правил (Е. И. Пассов) или преувеличения роли установки в речевых упражнениях (Е. И. Пассов, В. Б. Царыкова). Подобный подход ведет к неправомерному сужению понятия «управление» и представляется спорным.

<sup>6</sup> Например, А. П. Старков отождествляет гибкое управление ходом учебного процесса с внесением изменений в организацию одной стороны учебного процесса, а именно: увеличением или уменьшением числа заданий на уроке, или изменением режима выполнения отдельных упражнений (См.: Книга для учителя для IV класса.— М., 1980, с. 5).

вания к повышению управления в целом? Известно, что целое не является простой суммой содержания составляющих. Целое — это качественно иное образование. Отсутствие целостной научно-обоснованной теории управления по конкретному учебному предмету значительно тормозит достижение стабильных качественных результатов в практическом овладении иностранным языком.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта и массовой практики обучения иностранным языкам в школе позволяет выявить типичные недостатки в организации процесса обучения и учения по иностранным языкам и на этой основе осознать ограниченность, односторонность эмпирического подхода и выявить предпосылки разработки качественно нового подхода к решению теоретических и практических вопросов управления.

Идеи управления медленно пробивают себе дорогу в учебники и учебные пособия по иностранным языкам для средней школы. В целом можно констатировать, что управление еще не стало интегральной частью учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время, с нашей точки зрения, возникла объективная необходимость в управлении учебно-воспитательным процессом по конкретному учебному предмету и имеется ряд реальных предпосылок для разработки научных основ управления. Логично предположить, что если есть теория управления экономикой, народным образованием, разрабатывается теория социального управления обществом, то может существовать и область управления в методике как самостоятельный объект изучения, которая, опираясь на общие закономерности социального, экономического, педагогического управления, занималась бы разработкой теоретических и практических вопросов управления в той или иной предметной области с учетом качественного своеобразия учебного предмета, в данном случае иностранного языка. Представляется возможным закрепить за данным явлением название «методическое управление». Методическое управление — это относительно автономная область, цель которой — помочь в реализации общих положений педагогического управления с учетом качественного своеобразия учебного предмета. Может возникнуть вопрос: нужно ли вводить новое понятие — методическое управление, когда есть педагогическое управление. Ответ должен быть, с нашей точки зрения, — положительный.

Каковы же предпосылки для выделения методического управления в самостоятельный объект изучения? Представляется целесообразным условно выделить две группы предпосылок: основные, объективные и дополнительные, сопутствующие.

Основные предпосылки связаны с той познавательной ситуацией, которая сложилась в науке вообще. Во-первых, объективное возрастание факторов управления во всех сферах жизни общества в условиях развитого социализма (См. работы В. Г. Афанасьева, Д. М. Гвишиани, Д. И. Правдина, Г. Х. Попова, Б. Ф. Ломова, Н. Ф. Талызиной и др.).

Во-вторых, осознание особой важности опережающей подготовки педагогических кадров в педагогических вузах, так как социальный заказ общества развитого социализма «требует всеобщей успешности обучения, массового формирования творческих потенций, массовой подготовленности к самообразованию, коммунистической воспитанности всех учащихся. В условиях всеобщего среднего образования нельзя мориться с тем, что какая-то часть учащихся не соответствует запросам, предъявляемым обществом к школе, к личности» (И. Я. Лернер). Это обусловлено реальным учетом возросших возможностей современных школьников, что является следствием благоприятного влияния социальной среды, средств массовой информации, перестройки начальной школы (перевод на трехлетний курс обучения) (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльякопин, А. К. Маркова, Л. И. Айдарова и др.)

В-третьих, наличие фундаментальных работ в области общей теории педагогического управления в его современной интерпретации (Н. Ф. Талызиной), т. е. имеется надежный потенциал идей как по отдельным элементам, так и в целом по процессу, что создает объективные возможности для разработки научно-обоснованного подхода к управлению по предмету.

В-четвертых, накоплены идеи как по отдельным вопросам теории и практики обучения, так и по процессу в целом. Имеются в виду прежде всего работы педагогов: С. И. Архангельского, М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, И. Т. Огородникова, М. И. Махмутова, В. В. Краевского, Г. И. Щукиной, Т. А. Шамовой, М. М. Левиной, Т. А. Ильиной, Н. В. Кузьминой и других; психологов: П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, В. В. Давыдова, Б. Ф. Ломова и других. Широкое распространение идей оптимизации учебно-воспитательного процесса (Ю. К. Бабанский), творческий поиск передовых учителей массовой школы по оптимизации учебно-воспитательного процесса по различным предметам предполагает особо пристальное внимание к специфическим аспектам проблемы в частных методиках.

В-пятых, появились в методике преподавания иностранных языков и в смежных с ней науках ряд работ, оказавших влияние на развитие школьной методики. (См. В. Д. Аракпи, И. Л. Бим, В. А. Бухбиндер, Н. И. Гез, П. Б. Гурвич, И. А. Зимняя, В. Г. Колшанский, З. И. Клычникова, А. Д. Климентенко, И. Ф. Комков, В. Г. Костомаров, Б. А. Лапидус;

А. А. Леонтьев, М. В. Ляховицкий, А. К. Маркова, Р. К. Минь-яр-Белоручев, А. А. Миролюбов, О. Э. Михайлова, Г. В. Рогова, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов и другие). Появились работы, рассматривающие отдельные вопросы управления (Г. И. Макарова, М. Л. Вайсбурд).

Таковы объективные предпосылки управления в методике преподавания иностранных языков.

Дополнительные, сопутствующие предпосылки связаны с положением дел в самой методике преподавания иностранных языков. Особый интерес к использованию идей управления в методике на современном этапе обусловлен, с одной стороны, анализом общих трудностей (отсутствие оперативной обратной связи, слабая мотивация, работа на среднего ученика и т. д.) и специфических трудностей практического овладения иностранным языком как средством общения в условиях массового обучения этому предмету в средней школе, с другой стороны, активным использованием программирования, накоплением эмпирического опыта управления, развитием и совершенствованием учебно-материальной базы школ.

Таким образом, научная оценка педагогической и методической обстановки обучения иностранным языкам на современном этапе создает объективные возможности и предпосылки для теоретического обоснования методического управления.

Итак, систематизируем некоторые наиболее существенные предпосылки, обуславливающие целесообразность и объективную необходимость введения методического управления применительно к конкретному учебному предмету, в данном случае иностранныму языку.

Во-первых, только методическое управление может полностью учесть качественное своеобразие изучаемого предмета и обеспечить последовательную реализацию требований, выдвигаемых общей теорией управления, и учет специфических закономерностей учебного процесса по предмету. Недооценка любой из этих сторон ведет, как справедливо подчеркивает И. Ф. Талызина, или к исказению сути идеи, или, в лучшем случае — к непоследовательному и неполному использованию того нового, прогрессивного, что заложено в ней.

Как справедливо отмечает В. В. Краевский, педагогика, психология и методика — науки, имеющие разные предметы исследования. Педагогика, психология и методика могут и должны обмениваться продуктами исследований, но ни одна из них не может с пользой для дела претендовать на статус теоретической базы для другой. Это дает основание предположить, что правильно говорить о методическом управлении как о самостоятельном явлении.

Во-вторых, комплексный характер проблем, решаемых каждым конкретным учебным предметом, не позволяет педагогическому управлению достаточно обоснованно и компетентно

обеспечивать введение необходимых изменений даже в связи с анализом главных, базовых сторон изучаемых явлений. Это обусловлено тем, что для выработки оптимальных, объективно обоснованных решений, их принятия, практического осуществления, проверки и корректировки достигаемых результатов необходимо располагать достаточно надежными, своевременными и доступными для анализа сведениями по конкретному учебному предмету.

В-третьих, системный подход к анализу объектов управления, т. е. изучение системы в трех взаимосвязанных аспектах — структурном, функциональном и информационном — позволяет сосредоточить внимание на существенных сторонах конкретного учебного предмета с учетом его качественного своеобразия. Педагогическое управление глубоко учесть этой качественной специфики каждого конкретного учебного предмета не может, так как оно раскрывает наиболее общие закономерности управления сложными системами.

В-четвертых, объективный анализ педагогической обстановки по обучению каждому конкретному предмету, прогпозирирование перспектив совершенствования системы обучения и воспитания средствами изучаемого предмета показывает важность выбора ведущего звена, способного стимулировать эффективное решение стоящих задач. Научиться как можно точнее, надежнее управлять становится требованием жизни. Оно вызвано коренными потребностями развития школы на современном этапе. Именно методическое управление может оперативно помочь в решении стоящих задач, так как оно вбирает в себя в критически переработанном виде все ценное, достигнутое передовым опытом школы при изучении конкретного учебного предмета и позволяет вырабатывать научно-обоснованные стратегии и тактики, находить решающие звенья в учебном процессе, выбирать гибкие и эффективные методы и формы обучения и воспитания средствами изучаемого предмета.

В-пятых, обобщение и анализ эмпирического опыта управления показывает, что отдельные усовершенствования и высокие результаты учителей-мастеров важно обобщать, распространять, но этого недостаточно для научного обеспечения всеобщего среднего образования. Преодолевая отставание от потребностей жизни, важно создавать новые теоретические концепции, одним из возможных подходов и является развитие методического управления.

Заслуги традиционной системы обучения не следует недооценивать, ею накоплен огромный фактический материал и сделано много глубоких и верных наблюдений. Однако с позиций управления явственно вырисовываются недостатки и ограничения, органически присущие традиционной системе

обучения, что не позволяет качественно на новом уровне решать проблемы совершенствования системы обучения.

Глубоко справедлива мысль Я. А. Пономарева о важности комплексных исследований, опиравшихся на взаимосвязь наук. «Комплексные исследования в своем итоге образуют новый тип знания — действенно-преобразующий. Этот тип не отвергает предшествующих типов знания — созерцательно-объяснительного и эмпирического, он включает их в себя в преобразованном виде» (Я. А. Пономарев. Творчество и психология. Психологический журнал, том 1, № 6, 1980, с. 24).

Методическое управление способствует созданию действенно-преобразующего типа знаний. Не абсолютизируя роли управления, полагаем, однако, что методическое управление как специфический вид общественной деятельности призвано помочь в разработке комплекса мероприятий, обеспечивающих успешное решение проблем, стоящих перед школой на современном этапе при обучении каждому конкретному предмету.

Высказанных выше соображений, видимо, достаточно для обоснования целесообразности введения понятия «методическое управление» и выделения его в самостоятельный объект изучения.

Прежде чем предложить определение сущности методического управления, представляется необходимым рассмотреть методологические вопросы, так как методическое управление, с одной стороны, подчиняется требованиям общей и педагогической теории управления, а с другой — осуществляется по своим собственным специфическим закономерностям, которые представляют собой своеобразную модификацию, а иногда и конкретизацию общих закономерностей, требует выявления качественных характеристик.

## Глава 2

### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Разработка методологии методического управления осуществляется на основе философии диалектического материализма. Это прежде всего подход к объекту исследования как к системе с учетом междисциплинарных данных. В процессе анализа важно последовательно реализовать два главных методологических принципа, основанных на диалектико-материалистической философии: учет методологической роли системного подхода и учет деятельностиного подхода.

Идеи системного и деятельностиного подхода относятся к ведущим современным общенаучным методологическим средст-

вам. Системный подход позволяет качественно по-новому ставить многие проблемы (В. Г. Афанасьев, В. И. Садовский, Б. Ф. Ломов, Е. В. Шорохова, В. Н. Зинченко, Н. Ф. Талызина, З. А. Решетова, Г. Я. Зорина, С. И. Архангельский, Т. А. Ильина). Системный подход предъявляет новые требования к выделению содержания учебного предмета, к способу описания изучаемого предмета (объекта) и к содержанию деятельности учащихся по его изучению.

В современной педагогике наметилась тенденция рассматривать обучение как сложную динамическую систему (Ф. Ф. Королев). В работе И. Л. Бим глубоко раскрыты возможности и специфика использования системно-структурного подхода и метода моделирования применительно к обучению иностранным языкам, обосновывается мысль, что система обучения является саморазвивающейся, саморегулирующейся системой.

Системное видение проектируемой деятельности предполагает особое предметное видение объекта (Н. Г. Алексеев, Э. Г. Юдин). Систематизация деятельностных представлений (Н. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Н. И. Ильинов и др.) в психологии является узловой проблемой для управления.

Развитие идей управления и моделирования позволило качественно по-новому подойти к анализу понятия «деятельности». Каждая наука исследует определенные стороны и свойства понятия. Границы целесообразного использования понятия «деятельность» показал Э. Г. Юдин, предложив, с нашей точки зрения, удачный термин «определенные проекции деятельности» и выделив различные функции понятия деятельности. (См. Э. Г. Юдин. Системный подход и принцип деятельности. М., Наука, 1978). В психологии, в педагогике, в частных методиках деятельность является особым предметом изучения, т. е. речь идет о конкретно-научном подходе в анализе предметного содержания формируемой деятельности. Анализ многообразных функциональных структур деятельности составляет одну из задач системного подхода. Важно подчеркнуть, что анализ формируемой деятельности является одним из ведущих общепсихологических факторов управления.

Введение категории «предметная деятельность» позволяет избежать неправомерного отождествления деятельности и технических, операционных ее компонентов, абсолютизации внешнего, «жесткого» управления познавательной деятельностью, т. е. в конечном счете «изгнанию» субъекта из реализуемой им деятельности» (И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров).

Представляется важным подчеркнуть, что не следует противопоставлять «системный подход» и «деятельностный подход». Ведь «деятельность — это и система, имеющая строение,

свои внутренние переходы и превращения, свое развитие»<sup>7</sup>.

К числу специфально научных методологических средств относим также и комплексность. Комплексный подход к управлению означает рассмотрение управляемого объекта как единого целого, что позволяет избежать односторонности в принятии решений. Комплексный подход к обучению и воспитанию является ключевым. Можно согласиться с Б. Ф. Славиным в том, что комплексный подход есть конкретизация системного подхода применительно к потребностям практики управления.

Рассматривая понятие «система» с диалектико-материалистической точки зрения, важно учитывать такие ее характерные признаки, как единство многообразного, как потоковый, процессный характер, как «текущая» целостность и противоречивость, а также другие качества, как интегративность или сверхсуммативность (Б. Ф. Славин)<sup>8</sup>, что позволяет вычленить общие принципы методического управления<sup>9</sup>.

Итак, систематизируя все вышеизложенное, можно выделить две группы методологических проблем, стоящих перед методическим управлением. Первая группа связана с тем, что методическое управление является областью междисциплинарной. Поэтому важное методологическое значение имеет учет реальных результатов, полученных в различных областях, с которыми связано управление. Вторая группа — это проблемы внутренние. В общей и частных методиках обучения иностранным языкам существуют различные подходы, приемы изучения и описания одних и тех же явлений. Однако при определении пригодности тех или иных сложившихся в методике подходов для решения задач методического управления, видимо, возникает необходимость уточнения, дополнения, изменения, а иногда и полного их пересмотра.

Рассмотренные выше вопросы позволяют в предварительном плане охарактеризовать методическое управление как системное явление, имеющее многоаспектный характер, и как интегративное явление, обеспечивающее единство, стык содержательно-деятельностной и процессуальной сторон обучения «как целостного объекта изучения и объекта конструирования» (В. В. Краевский).

Каждый из последующих параграфов главы 3 ставит своей целью уточнить другие важные стороны методического управ-

<sup>7</sup> См.: Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность.—М., 1975.

<sup>8</sup> См.: Славин Б. Ф. Методологические аспекты системно-целевого управления.—В сб.: Научное управление обществом, вып. 18.—М., 1930, с. 143—168.

<sup>9</sup> В связи с ограниченностью объема книги вопросы функций, принципов, методов и средств управления в дальнейшем не рассматриваются.

ления, что позволит в последнем параграфе главы дать обобщенное определение методического управления. Предлагаемая стратегия постепенного приближения к раскрытию сущности методического управления может вызвать недоумение читателя, однако предлагаемый путь изложения обусловлен следующими соображениями. Во-первых, не всегда возможно, да и нет смысла, как справедливо подчеркивает В. А. Бокарев, ставить перед собой цель, сразу во что бы то ни стало сочинить «гладкое» определение исследуемого понятия длиною в несколько строчек. «Краткие определения бывают однозначными и исчерпывающими лишь в тех случаях, когда они даются в строго формализованной системе путем дедуктивного вывода из основополагающих аксиом»<sup>10</sup>.

Во-вторых, важно помнить, что методическое управление, как и любое управление — это «интегральное исследование объекта, синтезирующее данные самых различных областей знания, каждая из которых в своем аспекте изучает процесс управления» (Д. М. Гвишиани). Именно интегративность является специфической особенностью управления, и оно обусловило предлагаемый подход к постепенному раскрытию сущности методического управления.

## Глава 3

### ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК СИСТЕМНОГО ЯВЛЕНИЯ

#### 3.1. МНОГОАСПЕКТНЫЙ ХАРАКТЕР МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Как известно, диалектический метод требует рассматривать любое педагогическое явление не изолированно, а в связи с другими явлениями, имеющими отношение к данному. В. И. Ленин неоднократно подчеркивал, что при изучении предмета надо стремиться «охватить, изучить все его стороны, все связи и «опосредствования»<sup>11</sup>.

Есть основание полагать, что на современном этапе целесообразно комплексное системное изучение методического управления, т. е. для целостной характеристики методического управления важно подойти к нему с разных сторон с учетом его специфических связей с соответствующими проблемами в других науках: философии, социологии, педагогике, киберне-

<sup>10</sup> См.: Бокарев В. А. Объем и содержание понятия «управление» — Вопросы философии, 1966, № 11, с. 44—45.

<sup>11</sup> См.: Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 42, с. 290.

тике, психологии и других. Вряд ли следует удивляться такому разнообразию наук, с которыми методическое управление прямо или косвенно взаимодействуют, так как понятие «управление» широко используется во всех названных выше науках и его трактовка при общности методологической основы управления в нашей стране различна в зависимости от сущности управляемых процессов.

Учет специфических связей методического управления с другими науками позволяет констатировать многоаспектный характер методического управления.

Комплексное системное рассмотрение методического управления на современном этапе обеспечивает более полное, целостное восприятие данного явления, сложившееся к настоящему времени.

В данном параграфе делается попытка предложить один из возможных вариантов анализа некоторых линий связи методического управления с другими науками, что может помочь раскрыть многоаспектный характер изучаемого явления.

**Философский аспект методического управления.** Методическое управление взаимодействует с общественными науками. Управление народным образованием как вид социальной практики полностью опирается на марксистско-ленинскую методологию. Отсюда объективная связь и методического управления с базовыми науками: диалектическим материализмом, научным коммунизмом, политической экономией, философией (В. Г. Афанасьев, Д. М. Гвишиани и др.). Однако, как известно, марксистско-ленинская философия требует конкретного применения своих положений с учетом специфических особенностей изучаемых явлений. Для методического управления особое значение имеют исследования, где рассмотрены: а) вопросы марксистско-ленинской теории познания как методологической основы управления познавательной деятельностью учащихся, в частности, в работах И. Я. Лернера, Т. И. Шамовой, Ю. Ю. Щербакова и других исследованы проблемы научного познания и познания в обучении, формы познания, роль отдельного и общего, конкретного и абстрактного в познании и обучении, роль практики в научном познании и обучении; б) понятие системы и роль системности (Н. Ф. Талызина); в) сделаны попытки уточнить понятие информации; раскрыть его значения с позиций теории познания, наметить комплексы информационных потоков в обучении (А. И. Берг).

Остановимся на некоторых вопросах.

Советские дидакты считают обоснованным сближать процессы познания в науке и обучении. При этом они полагают, что учебное познание подобно научному и представляет собой непрерывный процесс приближения к истине. Учебное познание, как и научное, находится в движении и развитии. Естественно, что эти процессы не идентичны. Различия между ними

заключаются в следующем: процесс поизаппя в обучении — это путь овладения открытой истиной, а не путь открывания новой истины; в обучении процесс познания совершается экономней, проще, его путь расчищен учителем от множества трудностей, заблуждений, отклоповий, встречающихся на пути научного познания; процесс познания в обучении обусловлен дидактическими задачами, решение которых находится в большой зависимости от учителя (Г. И. Щукина).

Информационная деятельность является, как известно, важнейшей частью социальной жизни человека. Известно, что информация в педагогическом управлении социальна по своей природе, поэтому уточнение понятия «информация», раскрытие его структуру, пределы использования в педагогическом управлении, условия упорядочивания информационного обеспечения, комплекса информационных потоков преподнятая в ряде работ, представляют значительный интерес и для теории методического управления (В. Г. Афанасьев, С. И. Архангельский).

Управление учебно-воспитательным процессом в любом типе учебного заведения осложнена действием многих факторов, так как речь идет о процессе обучения как специфическом информационном процессе, характеризуемом массовостью, многообразием проявлений конкретных условий, различия целей, содержания, методов.

Марксистский диалектико-материалистический подход предполагает рассмотрение информационных процессов на основе принципа всеобщей связи и взаимозависимости явлений в материальном мире, отражаемых в информации, которая сама по себе представляет одну из форм связи между явлениями материальной действительности. Этот подход утверждает принципиальную познаваемость информационных процессов.

**Социальный аспект методического управления.** Связи методического управления с социологией особенно важны, так как эффективность управления социалистическим обществом как целостным социальным организмом определяется уровнем взаимодействия между экономическими и социальными процессами (Д. И. Правдин).

В. Г. Афанасьев убедительно показал тесную взаимосвязь собственно социальных аспектов управления с философскими, психологическими и другими аспектами.

Все уровни социального управления взаимосвязаны, но на любом уровне социального управления в центре внимания находится человек. Усвоение каждым человеком своей социальной роли решается с помощью обучения и воспитания, накопления соответствующих навыков и умений при изучении конкретных предметов. Задача управления заключается в том, чтобы каждый человек уже в школе усвоил, что соответствует

общественным требованиям и способствует решению задач, стоящих перед обществом в целом.

Возрастающее социальное значение управления в сфере пародного образования обусловлено введением всеобщего среднего образования как неотъемлемой черты социалистического образа жизни. Это значит, что «должен быть осуществлен доступный, достаточно высокий общеобразовательный стандарт знаний, который явится фундаментом профессиопальной подготовки работников для современного производства. Этот фундамент и закладывается в массовой единой общеобразовательной школе» (М. А. Прокофьев). Реальное осуществление этой задачи требует научно-обоснованного управления на всех уровнях, предполагает комплексный подход к решению многообразных задач управления при изучении конкретных предметов.

Подъем уровня управления в сфере пародного образования связан с социальным планированием, с осознанием социальной направленности процессов обучения и воспитания, с раскрытием специфики целостного учебно-воспитательного процесса в различных предметных областях и его закономерностей (И. Я. Лернер, Ю. К. Бабанский, М. Н. Скаткин, В. В. Кравецкий). Социальный аспект управления позволяет усилить действенность педагогического и методического управления и создать предпосылки полноценного «педагогического обеспечения» коммунистического воспитания подрастающего поколения.

**Кибернетический аспект методического управления.** Кибернетика установила, что процессы управления<sup>12</sup> протекают не во всех, а лишь в весьма сложных динамических подвижных системах, которым присуща богатая сеть неприменимых причинно-следственных зависимостей, как динамического, так и статистического порядка; раскрыла антиэнтропийный характер управления; подчеркнула единство управления и информации<sup>13</sup>, показала, что обратные связи являются неотъемлемым элементом самоуправляющей системы, подчеркнула целесообразный характер управления и сформулировала копечную

<sup>12</sup> В большинстве работ кибернетика определяется как наука об общих законах управления в системах любой природы и любой сложности. Объем и содержание понятия «управление» в кибернетике рассматривается в познавательной выше статье В. А. Бокарева, что избавляет нас от необходимости повторного рассмотрения этого вопроса.

<sup>13</sup> Под информацией в кибернетике обычно понимаются сведения об окружающем мире, о внутреннем состоянии системы и внешних членов, которые управляющая система использует в осуществлении управляющих процессов. В научном плане информация охватывает как те сведения, которыми располагают люди, так и сведения, существующие независимо от людей. См.: И. И. Жуков. Информация. Философский анализ. Минск, 1966, с. 41. В. М. Глупиков. О кибернетике как науке.—Кибернетика, мышление, жизнь..., с. 54.

цель управления — обеспечение оптимального течения процесса.

Однако кибернетика изучает процессы с формальной, структурной, преимущественно количественной стороны без относительно к качественной сущности системы, в которой эти процессы протекают. Поэтому кибернетический анализ должен быть обоснован методологией диалектического материализма и содержательным анализом тех конкретных сфер деятельности, где осуществляются процессы управления.

Н. Ф. Талызина глубоко раскрыла недостатки односторонне кибернетического пути управления процессом учения, известного под названием кибернетической педагогики и педагогической кибернетики, и эмпирического пути, где в лучшем случае используются лишь отдельные элементы кибернетики и психологии.

Органическое сочетание общей теории управления с психолого-педагогической теорией обучения позволяет уточнить сущность педагогического и, следовательно, методического управления, раскрыть его виды. (См. работы А. И. Берга, Б. В. Бирюкова, В. М. Глушкина, Н. Ф. Талызиной, С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, И. И. Тихонова и других).

**Психологический аспект методического управления.** Чрезвычайно важны связи методического управления с психологией. В современных условиях объективно возрастает роль психологических аспектов во всех отраслях науки и жизни, особенно это актуально для педагогики, педагогической психологии и частных методик, дающих рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса по отдельным предметам. В работах А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной, Б. Ф. Ломова глубоко раскрыты психологические аспекты управления, рассмотрены многие психологические проблемы, решение которых важно для совершенствования различных систем управления, в том числе и системы образования.

Массовый характер обучения, рост общеобразовательного уровня в условиях научно-технической революции требуют оперативности и гибкости управления. Это связано с последовательным учетом положений общей и педагогической психологии по вопросам структуры познавательной деятельности, роли внимания, восприятия, памяти, мотивации и т. д., что объективно способствует усилению значения психологических аспектов управления.

Психологический аспект, наиболее тесно связанный с человеческим фактором, занимает важное место в системе управления учебно-воспитательным процессом в различных типах учебных заведений, но особенно в условиях средней школы на современном этапе.

В качестве ведущих психологических аспектов оптимизации управления, с нашей точки зрения, наиболее предпочтительно последовательное использование основных положений направления, представленного теорией поэтапного формирования умственных действий, развивающегося психологами МГУ Н. Я. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной, З. А. Решетовой, И. П. Ильясовым и другими. Это обусловлено следующими соображениями: во-первых, эта теория предлагает наиболее последовательный подход к планомерной реализации управления во всех звеньях учебного процесса в различных типах учебных заведений, в то время как другие подходы обеспечивают рационализацию в основном лишь отдельных участков учебного процесса; во-вторых, данное направление предполагает всесторонний учет закономерностей усвоения, нацеливает исследователей на особо тщательный анализ познавательной деятельности, предлагая поэтапный подход к формированию ее и адекватных ей действий и операций. Это соответствует фундаментальным закономерностям психолого-педагогических наук об обучении как особом виде деятельности, входящем в сферу общественной деятельности воспитания и образования, т. е. приобщения обучающихся к накопленному обществом опыту в ходе достижения социально детерминированных целей; в-третьих, данное направление предполагает глубокий анализ процесса обучения с учетом его специфики, что не только не редуцирует педагогическое начало к психологическому или к кибернетическому, а позволяет последовательно учитывать наиболее сильные стороны, представленные в других подходах к управлению в нашей стране, что способствует наиболее полной реализации возможностей педагогического управления: в-четвертых, данное направление наиболее полно позволяет раскрыть объективно присущие педагогическому управлению как сложному явлению действительности системные качества, что в наибольшей степени соответствует системному целостному характеру объектов управления; в-пятых, данное направление нацелено на выявление и отбор наиболее существенного в изучаемом предмете, раскрывает экономные пути достижения надежных результатов, что соответствует основным тенденциям развития и дальнейшего совершенствования народного образования в нашей стране на современном этапе.

Приведенных выше предварительных замечаний, видимо, достаточно для обоснования целесообразности использования именно основных положений теории поэтапного формирования умственных действий в качестве ведущих факторов оптимизации методического управления.

Представляется целесообразным различать основные, постоянно-действующие общепсихологические факторы и переменно-действующие, т. е. специфические психологические факторы педагогического управления.

К общепсихологическим постоянно-действующим факторам управления относим следующие наиболее значимые для всех уровней управления: учет деятельностного подхода, роль мотивации в обучении, учет особенностей коммуникации (общения) в процессе обучения, учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Специфические психологические факторы являются переменно-действующими, так как их действие обусловливается качественным своеобразием изучаемого предмета.

**Педагогический аспект методического управления.** Методическое управление является составной частью педагогического управления, поэтому конкретная практика конструирования моделей методических систем управления не может исходить из методологические и теоретические вопросы педагогического управления.

Методическое управление выступает в качестве сложного системного образования, в рамках которого фиксируется взаимодействие различных сторон учебного процесса, что позволяет реализовать на деле диалектическую взаимосвязь общего, единичного и особенного. Однако, как убедительно доказано дидактикой, прямой перенос данных из смежных отраслей науки не rationalен (В. В. Краевский), необходимо интегрировать данные, полученные в других науках с учетом качественного своеобразия предметной области, т. е. речь идет о принципиальной важности комплексного подхода к рассматриваемой проблеме. В педагогике имеется в настоящее время ряд исследований, важных и для методического управления. Условно можно выделить три большие группы работ, в которых рассматриваются вопросы управления.

Первая группа исследований косвенно связана с управлением, но она помогает уяснить многие важные педагогические закономерности (см. работы М. Н. Скаткина, И. Я. Лернера, И. Т. Огородникова, М. И. Махмутова, Ю. К. Бабанского, Г. И. Щукиной, Т. И. Шамовой, В. В. Краевского, А. Г. Хрицковой и многих других). В этих работах раскрываются дидактические основы структуры познавательной деятельности учащихся, роль активизации познавательной деятельности, уточняются проблемы целей, содержания, методов и приемов, организации педагогического процесса, поиск путей и средств слияния учебно-познавательного процесса с развитием школьников.

Вторая группа работ прямо, непосредственно связана с управлением, в ней условно выделяется несколько подгрупп: а) исследования по проблемам школоведения, которые непосредственно связаны с идеей управления (М. И. Кондаков, Ф. Г. Паначин, Н. В. Сунцов и другие); б) исследования в области программирования. Многие педагоги тесно связывают развитие идей управления с использованием программиро-

ния и алгоритмизации (С. И. Архангельский, В. Н. Беспалько, Т. А. Ильина, И. И. Дьяченко, И. И. Тихонов, Ю. Ю. Щербашь, С. Г. Шановаленко и другие).

В третьей группе работ вопросы управления совсем не связываются с идеей программирования. Тем самым исследователи, с нашей точки зрения, сужают понятие управление, сводя его к вопросам контроля и к организации (В. А. Пятин) или включая управление в число дидактических принципов обучения (И. М. Мингазов). Заметное влияние на совершенствование педагогического управления оказали работы по оптимизации (Ю. К. Бабанский), актуальность которых стала очевидной лишь в последнее время в связи с переходом ко всеобщему среднему образованию. Есть основания полагать, что учет принципа оптимизации важен как для педагогического, так и для методического управления. Именно этим диктуется важность рассмотрения многоаспектных связей педагогического и методического управления с другими науками.

Проведенный выше краткий анализ линий связи методического управления с другими науками способствует, с нашей точки зрения, более всестороннему рассмотрению исследуемого явления. Цердлагаемый анализ не является исчерпывающим и окончательным, но даже он позволяет определить, что может иметь особое значение для определения статуса и сущности методического управления, которое неизбежно повторяет целостный процесс управления, но в специфической форме, обусловленной содержанием отдельного конкретного предмета.

Качественное своеобразие каждого предмета раскрывается методиками обучения тому или иному предмету. Поэтому именно методическое управление призвано обеспечить учет положений общей теории управления и педагогического управления применительно к построению процесса обучения и учения по данному предмету. В этом стратегический смысл методического управления.

Сложность и многоцелановость объектов управления приводит к тому, что, видимо, в принципиальном плане рассмотрение методического управления может быть более широким (например, в принципиальном плане возможна общая теория методического управления для группы предметов гуманитарного (или естественно-математического) циклов, или общая теория управления учебным процессом по иностранным языкам) или более узким—для одного конкретного предмета (например, методическое управление применительно к частным методикам преподавания отдельного предмета).

Методическое управление, являясь составной частью общей и частных методик обучения конкретным учебным предметам, совместно с педагогикой и педагогической психологией призвано содействовать процессу совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе. Синтезируя достижения це-

лого ряда наук, методическое управление способствует установлению соответствующих межпредметных связей и лучшей организации самого процесса обучения. Статус методического управления определяется «стыком» деятельностной и процес суальной характеристик процесса обучения, что и обуславливает богатство междисциплинарных связей методического управления, его многоаспектий характер. Как известно, междисциплинарные связи имеют двусторонний характер, поэтому, видимо, постепенно будет возрастать влияние методического управления, особенно на методики обучения конкретным предметам и смежные с ними науки.

Рассмотрение методического управления с деятельностных позиций позволяет выделить основные структурные компоненты — предмет, объект, субъект, процесс и продукт. Каждый из компонентов при системном подходе можно представить как подсистему более обширной системы методического управления.

### **3.2. ВЫДЕЛЕНИЕ ОБЪЕКТА И СУБЪЕКТА МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ**

Системное выявление возможностей и диапазона использования методического управления зависит от понимания специфики объектов и субъектов управления.

Поскольку методическое управление также является частью социального управления, то представляется обоснованным рассмотреть, как вопрос об объекте и субъекте управления решается в теории социального управления.

В. Г. Афанасьев подчеркивает, что основным вопросом теории социального управления является вопрос о соотношении объективного и субъективного, объекта и субъекта. «В самой общей форме этот вопрос решен философией марксизма следующим образом: объект первичен, он определяет субъект; субъект вторичен, произведен от объекта; субъект активен, воздействует на объект, преобразует, опираясь опять-таки на объект, на присущие ему закономерности». В теории и практике управления это общее решение вопроса модифицируется.

В. Г. Афанасьев отмечает также, что не всякий субъект (человек, организация) является субъектом управления. Субъект управления — это специфический субъект, т. е. тот, кто исполняет управленческие функции, кто принимает решения, организует их реализацию, осуществляет контроль за выполнением решений.

Объекты и субъекты управления связаны друг с другом разветвленной сетью прямых и обратных связей. Как объект, так и субъект представляют собой сложную иерархическую

совокупность объектов различного уровня. Отношения между субъектом и объектами могут быть однозначными и многозначными. Однозначные связи определяются детерминированностью объекта. Многозначные отношения возникают при комплексном характере объекта управления,

Между объектами управления существуют горизонтальные (объект управления № 1, № 2 и т. д.) и вертикальные связи, т. е. связь по составляющим блокам.

В марксистской философии по-новому решается проблема соотношения субъекта и объекта в познании. Между субъектом и объектом существует диалектическое противоречие. Процесс познания состоит в том, что это противоречие разрешается путем практического и теоретического преобразования субъектом объекта. Субъект является не пассивным созерцателем, а активным преобразователем внешнего мира. «Педагогическая деятельность от других видов деятельности отличается тем, что в ней объект и субъект воспитания находятся в диалектическом единстве и взаимопереходе». В педагогической системе, как справедливо отмечают Л. Ф. Спирин, М. А. Степанский, М. Л. Фрумкин, «не следует упускать из вида диалектического перехода объекта воспитания в субъект воспитания. Конкретный воспитанник, школьник может становиться субъектом собственного воспитания».

Есть основание полагать, что доминирующим объектом методического управления должна быть познавательная деятельность учащихся, реализуемая в процессе обучения. Это обуславливается следующими соображениями.

Во-первых, «процесс обучения является составной частью целостного педагогического процесса в социалистической школе, направленного на формирование всесторонне и гармонически развитой личности». «Учение является разновидностью познавательного процесса, протекающего в специфических условиях» (Ю. К. Бабанский).

Во-вторых, процесс обучения включает преподавание и учение, взаимосвязанные между собой, а также такие основополагающие компоненты, как социально детерминированные цели обучения, содержание, условия, формы и методы преподавания и учения, деятельности педагогов и учащихся, методы деятельности педагогов и обучаемых, анализ и самоанализ результатов обучения (Ю. К. Бабанский).

В-третьих, в процессе обучения в единстве представлены его содержательные и деятельностные характеристики, т. е. обеспечивается «взаимовлияние содержательной и процессуальной сторон обучения» (В. В. Краевский), что исключительно важно для разработки и обоснования методологических вопросов единства преподавания и учения, содержательной и процессуальных сторон обучения.

Таким образом, в принципиальном плане можно говорить о многообразии объектов методического управления. Важно выявить базисные, наиболее значимые объекты управления.

### **Факторы, влияющие на выбор объектов управления.**

Ранжирование объектов управления можно вести по разным основаниям. Различные факторы лингвистического, психологического, педагогического и методического характера оказывают влияние на выбор ведущих объектов управления.

Учет лингвистических факторов в учебных целях при определении объектов методического управления позволяет:  
а) уточнить лингвистические особенности изучаемого, объективные и субъективные трудности, заложенные в изучаемых явлениях; б) установить лингвистическое содержание с учетом источников межъязыковой и внутриязыковой интерференции; в) отбирать функционально значимый языковой и речевой материал, объективно важный для осуществления иноязычной речевой деятельности в заданных пределах; г) определить соотношение системы, нормы и узуза в конкретных условиях обучения.

Учет психологических факторов при выборе объектов управления предполагает: а) учет закономерностей учения с позиций деятельностного подхода; б) учет специфических особенностей формирования иноязычной речевой деятельности; в) учет взаимосвязи действий и операций со знаниями, навыками и умениями; г) учет условий формирования мотивационной обеспеченности учебного процесса.

Учет качественного своеобразия изучаемого предмета позволяет оптимизировать общепсихологические факторы, раскрыть их специфические характеристики.

1. Основываясь на теории деятельности, разрабатываемой Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, П. Я. Гальпериным, Н. Ф. Талызиной, В. В. Давыдовым и психологами их школы, учитывая работы психолингвистов А. А. Леонтьева, И. А. Зимней, важно определить качественное своеобразие процесса обучения языку, т. е. специфические особенности формирования иноязычной речевой деятельности. Деятельностный характер обучения, важность учета влияния родного языка, интерференция и возможность переноса (Л. В. Щерба, И. В. Рахманов, Г. В. Колпинский, В. Д. Аракин и др.), важность учета прошлого языкового опыта учащихся, речевая (вербальная) и познавательная активность являются условием успешности управления; важно выделить единицы усвоения отдельных видов речевой деятельности в виде действий и соответствующих им операций по усвоению различных единиц языкового материала (И. Л. Бим).

Как справедливо отмечает И. А. Зимняя, речевая деятельность человека (как и всякая другая его деятельность) характеризуется: «а) определенной структурной организацией,

б) предметным (психологическим) содержанием. Так же как и другие формы деятельности, речевая деятельность человека обуславливается в) функционированием своеобразных психологических механизмов речевой деятельности, в качестве которых выступают: восприятие, память, мышление. Речевая деятельность имеет свою г) внутреннюю и внешнюю (физическую) стороны и определяется д) единством содержательного (смыслового) и формального (реализующего) планов».

2. Важно последовательно учитывать взаимосвязь действий и операций со знаниями, навыками и умениями и особенности формирования воли, воображения, произвольного и непроизвольного внимания; роль памяти и мышления в управлении познавательной деятельностью учащихся. В процессе обучения иностранному языку общение играет особую роль.

3. Специфика проблемы учебной мотивации при обучении иностранным языкам проявляется в условиях реализации коммуникативной потребности, при учете эмоциональных факторов, направлена на выявление структуры мотивации (А. А. Алхазишвили, Н. В. Витт, П. Б. Гурвич, С. Т. Григорян, М. Фюмадель и другие). Видимо, есть основания полагать, что структурные компоненты учебной деятельности выполняют разные и специфические функции в формировании мотивации учения. Мотивация при изучении иностранных языков имеет особую структуру. Наличие актуальной потребности в усвоении иностранного языка определяет оптимальную адекватную мотивацию (Н. М. Симонова). В условиях отсутствия языковой среды важна учебная мотивация по предмету. Решение вопросов мотивации при изучении иностранных языков имеет непосредственное отношение к оптимизации речевого общения.

4. В процессе обучения иностранному языку общение играет особую роль (А. А. Леонтьев, Е. А. Маслыко). Управляющее иноязычное учебное общение должно занимать важное место в обучении основным видам речевой деятельности. Овладение изучаемым языком как средством общения — это творческий акт. Однако, чтобы научить творчеству, необходимо предварительно обогатить мышление человека уже известными операционными структурами, уже отработанными подходами решения классов задач (П. Я. Гальперин).

Формирование мотивов надежно лишь при учете возрастных и индивидуально-психологических особенностей, при учете личности мотивационной сферы обучающихся.

Педагогические факторы, влияющие на выбор объектов управления, определяются:

а) целями и задачами обучения иностранному языку на современном этапе в условиях всеобщего среднего образования; б) условиями обучения: ограниченностью сетки часов,

наполняемостью классов, растянутостью сроков обучения, отводимых на изучение иностранного языка в средней школе. Например, в условиях всеобщего среднего образования при ограниченности сетки часов и растянутости сроков обучения иностранному языку в школе с 4 по 10 классы важно выбрать базисные явления, наиболее значимые для получения высокого конечного результата.

При наиболее благоприятных условиях обучения (малые группы, большое количество часов, отводимых на изучение языка) может быть увеличено количество объектов управления: в) с учетом важности оптимизации, т. е. получения наибольшего эффекта за минимальное время, учетом бюджета времени школьников; г) особенностями учебно-воспитательного процесса по конкретному предмету, включающему деятельность учителя и учащихся, основные формы их взаимодействия. Личностные свойства учителя, уровень его квалификации (профессиональной подготовки), умения создавать положительную мотивацию, осуществлять педагогическое руководство различными видами работы.

Методические факторы, влияющие на выбор объектов управления, проявляются прежде всего а) в осознании важности овладения деятельностью. Работа над языковым материалом не самоцель, а важное средство овладения соответствующей деятельностью, усвоение материала безотносительно к формируемой деятельности не дает необходимого эффекта в практическом овладении языком; б) овладении умениями организации деятельности-обусловленной тренировки, поэтапного овладения действиями, сознательно организуемое общение; г) умении понимать специфику формирования условий продуктивного иноязычного общения; д) умении вычленять субъективные трудности изучаемого для учащихся и умении отобрать адекватные средства коррекции и т. д.

Каждая наука изучает объекты со своей точки зрения, т. е. по-своему отражает и моделирует их, принимая за исходные разные аспекты данных объектов и имеет, следовательно, каждая свой «абстрактный объект», свой предмет изучения» (И. Л. Бим). Методическое управление является составной частью методики обучения конкретному предмету. Поскольку современная педагогика в центр процесса обучения ставит познавательную деятельность ученика, его учение, то и методика — как частная дидактика — уделяет большое внимание формированию познавательной деятельности по предмету. А процесс учебного познания протекает в совместной деятельности с учителем, при его непосредственном или опосредствованном руководстве через различные средства управления. Следовательно, есть основания говорить о системе объектов методического управления, ведущими из которых является познавательная деятельность и процесс обучения.

В качестве среды выступают, с одной стороны, социально-исторически обусловленная реальная действительность, т. е. социальный заказ общества по отношению к образованию вообще и по конкретному предмету в частности, что обуславливает цели и процесс обучения, влияя на него и видоизменяя его, а с другой стороны,— уровень развития специальных отраслей знания и смежных с методикой наук (И. Л. Бим). Принципиальная позиция заключается в рассмотрении объектов методического управления в контексте деятельности.

Предметная интерпретация понятия «деятельность» предполагает, с точки зрения Э. Г. Юдина, «соблюдение минимум двух важных методологических условий: во-первых, понятие деятельности должно задавать специфическую действительность в специфических границах; во-вторых, это понятие должно быть структурно развернуто применительно к определенному предмету изучения». Следовательно, оперирование общим, социально-философским понятием деятельности является лишь первым шагом, за которым следует второй, предлагающий построение уже «не общего, а специализированного для данной предметной области понятия деятельности» (Э. Г. Юдин, с. 72). Предметная область данного понятия применительно к методическому управлению является сложным системным явлением, построение которого ведется на трех уровнях:

I уровень — системное представление объекта в учебном предмете с целью выделения инвариантных, типовых деятельности — объектов управления. При этом используются понятия системного подхода.

II уровень — рассмотрение объекта с точки зрения его структуры и функций.

III уровень — анализ составляющих объекта по «горизонтам», т. е. рассмотрение индивидуальности каждого из элементов каждого уровня и по «вертикали», т. е. рассмотрение межуровневых отношений, границы их многообразия.

Рассмотрим кратко первые два уровня.

I уровень — системное представление объекта в учебном предмете.

Известно, что конечной целью обучения языку в школе является овладение тремя основными видами речевой деятельности: аудированием, говорением и чтением. Каждый из основных видов речевой деятельности является сложной системой, состоящей из многих подсистем. В целях исследования необходимо найти и вычленить в каждом виде речевой деятельности объективно существующие инвариантные звенья или элементы алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера, что позволяет представить в некотором стандартизованном виде структуру каждого из формируемых видов деятельности. Что же представляют собой эти элементы?

Не касаясь общих вопросов и дискуссии о сущности эвристик и неэвристик, широко ведущихся в нашей стране и за рубежом, высажем некоторые соображения:

во-первых, объективность существования и важность названных выше элементов подтверждается многими психолого-педагогическими исследованиями (А. М. Матюшкин, Ю. Н. Кулюткин, М. И. Махмутов, Л. М. Фридман, В. Н. Пушкин, У. Р. Рейтман и др.); во-вторых, подчеркивая принципиальное различие между элементами алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера, в то же время есть основания говорить о возможности взаимосвязи между ними; в-третьих, важно учитывать качественное своеобразие каждого из элементов в зависимости от основного вида речевой деятельности, т. е. содержание элементов может меняться при сохранении основных системных характеристик той системы, куда они входят.

Анализ педагогической, психологической и методической литературы показывает, что понятия «алгоритм», «эвристика», «полу-эвристика» встречаются часто, что нет единства взглядов на их сущность, деление весьма условное.

Авторы иногда говорят об общих, эвристических приемах (А. М. Матюшкин, В. Н. Пушкин), иногда эти термины связываются со специфическими видами, методами мышления (М. И. Махмутов), или с видами указаний (З. С. Харьковский, Р. Г. Чуракова), или специально вычленяются алгоритмические и неалгоритмические действия (И. Д. Салистра) или используются понятия алгоритмический и стохастический принцип организации механизмов (А. А. Леонтьев).

Приведены выше высказывания об алгоритмических и эвристических элементах характеризуют лишь диапазон и емкость этих понятий. Вряд ли можно считать случайностью взаимодействие выбранных элементов в работах авторов. Наличие разнообразных подходов к толкованию этих объективно существующих явлений и находит отражение в широкой интерпретации самих понятий: алгоритм, эвристика и т. д.

Деятельность по алгоритмам является, как отмечают многие педагоги, неотъемлемым компонентом творческой деятельности, приводящей к решению нестандартных задач (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и др.). Понятие «алгоритм» в педагогике и психологии связывается с понятием элементарной операции, которая зависит от уровня обученности каждого конкретного ученика. С самого начала использования идей кибернетики в психологии и педагогике было ясно, что «классическое» понятие алгоритма не может быть использовано для описания процессов мышления и обучения и нуждается в «ослаблении». (См.: А. И. Берг, Б. В. Бирюков, А. А. Столляр (Вступительная статья) — В кн.: С. И. Шапиро. От алгоритмов — к суждениям. М.: Советское радио, 1973, с. 10—11.

Б. В. Бирюков считает: одной из возможных норм «ослабления» понятия алгоритма является понятие предписание алгоритмического типа, которое допускает правила, имеющие не только формальный, но и «содержательный характер: предполагает действия, существенно зависящие от человеческого понимания», в силу чего операции, составляющие такие предписания, «могут быть, по сути дела, достаточно сложными «блоками» умственных действий, лишь бы исполнитель — человек мог без труда оперировать такими блоками» (Там же, с. 12—13). Элементарность операций определяется наблюдением и экспери-

ментом. И. Г. Шабаев называет алгоритмом точное предписание о выполнении в определенном порядке некоторой системы операций, а само выполнение этой системы операции является алгоритмической деятельностью. Однако не только деятельность, связанную с осознанным применением алгоритма, можно назвать алгоритмической. Поэтому И. Г. Шабаев полагает правомерным считать алгоритмической не только деятельность по определенному алгоритму, но и деятельность, протекающую столь закономерно, что она может быть алгоритмически описана. (См. И. Г. Шабаев. К вопросу о понятиях алгоритмической и эвристической познавательной деятельности учащихся.— Советская педагогика, 1977, № 2, с. 28—32). Ю. К. Бабанский подчеркивает, что «применение алгоритмических предписаний помогает учащимся кратчайшим путем находить верные решения определенного круга познавательных задач, активно способствует обучению их способам рациональных умственных действий».

Деятельности эвристического характера относятся многими авторами к творческим, так как в них проявляется нестандартность, оригинальность методов решения в связи с тем, что заранее неизвестно, как нужно действовать, чтобы решить задачу. Однако, как справедливо отмечает И. Я. Лернер, обучение есть деятельность по передаче «уже накопленного социального опыта молодому поколению». Истинного творчества в учебном познании в сущности нет, так как «цель обучения — научить тому содержанию, которое составляет этот опыт». Следовательно, «подавляющая часть опыта передается в готовом виде, вне процесса поиска в истинном смысле этого слова, т. е. речь идет лишь об учебных эвристиках. Как справедливо подчеркивает П. Я. Гальперин, само творчество остается вне обучения.

Действительно, истинные эвристики вряд ли могут быть представлены в учебной деятельности, так как в школе осуществляется учебное познание; лишь в научном, истинном познании есть нестандартные задачи эвристического характера. Все законы учебной творческой деятельности, безусловно, познаемы и воспроизведимы, и тем не менее в учебных целях целесообразно и правомерно говорить об учебных задачах эвристического характера.

Применительно к обучению иностранным языкам в школе тем более вряд ли целесообразно говорить о творчестве в истинном смысле слова, так как при выполнении любого творческого задания поиск не ведется в условиях полной неопределенности. В средней школе творчество связано в основном с поиском определенных средств — способов выражения мыслей — замысла высказывания, причем зона поиска языковых средств, отвечающих замыслу, в каждом случае обуславливается предыдущим иноязычным опытом учащихся и уровнем их развития.

Представляется, что содержательная характеристика элементов алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера будет различна в зависимости от качественного своеобразия объекта усвоения.

В данной работе предлагается следующая конкретизация названных выше элементов.

Учебная деятельность (действия, операции) алгоритмического характера отличаются следующим набором характеристик:

а) максимальная заданность языкового содержания (И. Д. Салистра) и плана выражения; б) жесткость фиксируемой последовательности операций, детерминированность заданного плана выражения; т. е. формируются деятельности

с заранее намеченными свойствами; в) относительная стабильность элементов, т. е. деятельность алгоритмического характера включает вполне определенные и однозначно понимаемые операции стереотипного характера, порядок выполнения которых строго ограничен и детерминирован системой языка; 2) отсутствие неопределенности относительно характера и последовательности выполнения операций, задает четкий однозначно детерминированный для всех учащихся путь решения типовых заданий на относительно ограниченном участке учебного процесса, наличие одного правильного решения; д) общий подход решения серии однородных задач отражает наличие устойчивой зоны операционной детерминизации.

Алгоритмические элементы деятельности — зона надежных, уверенных результатов, где высока степень заданности плана выражения, дается жестко фиксированная последовательность операций. Тенденция минимизации алгоритмов состоит в поиске наиболее простого алгоритма.

Учебная деятельность полуэвристического характера отличаются следующим набором характеристик: а) наличие определенного поля выбора плана содержания и средств выражения; б) заданность поля выбора, варьирование языковых средств выражения, т. е. выбор производится из ограниченного числа вариантов решений; в) гарантированность правильности, но не задается одинаковость решения.

Поле выбора и применения языковых средств ограничивается условиями (ограниченным числом вариантов и учетом предыдущего иноязычного опыта обучающихся, т. е. имеет место количественное и качественное ограничение поля поиска).

Учебная деятельность эвристического характера отличается следующим набором характеристик: а) ограничение области поиска при выполнении заданий; б) наличие кажущегося многообразия плана содержания и средств выражения, минимальная заданность языкового содержания; в) наличие правил перехода, область выбора плана выражения в условиях школьного обучения ограничена; г) отсутствие строгой последовательности операций, большая вариативность, однако сохраняется известная определенность в отношении ряда действий и их взаимосвязей; д) проектируемые системы характеризуют зону априорной неопределенности.

Может возникнуть вопрос, нужно ли выделять названные выше элементы? Может, целесообразнее в качестве объектов управления брать отдельные явления или сами основные виды речевой деятельности. Ответ, с нашей точки зрения, должен быть отрицательным. Во-первых, основные виды речевой деятельности — глобальные сложные объекты, осмыслению и моделированию системных особенностей которых способствует выделение названных выше инвариантных структурных эле-

ментов. Во-вторых, выделенные элементы обладают высокой обобщенностью и включают в себя в сущности все частные многообразные случаи функционирования изучаемых явлений в каждом из основных видов речевой деятельности, формируемых в школе, что наполняет на тщательный анализ общих проблем. Дальнейшая конкретизация позволит уточнить объекты управления в каждом из видов речевой деятельности с учетом их качественного своеобразия. В-третьих, выделенные элементы в наибольшей степени соответствуют системному, целостному характеру объекта, наполняют на научно-обоснованный отбор наиболее существенного в изучаемом предмете, что соответствует основным тенденциям современного этапа развития школы.

Приведенных выше замечаний, видимо, достаточно для обоснования целесообразности выделения в каждом из видов речевой деятельности элементов алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера, которые составляют в обширных системах основных видов речевой деятельности некую упорядоченность, позволяют обойтись изучением лишь основных составляющих, а судить о целом.

Деятельности эвристического, полуэвристического и алгоритмического характера для удобства дальнейшего рассмотрения условно называем учебными в отличие от основных видов речевой деятельности, названных выше. Можно отметить, что: а) каждый из основных видов речевой деятельности включает инвариантные части — учебные деятельности алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера, которые относительно автономны и функционально восходят к основным видам речевой деятельности; б) учебные деятельности могут существовать самостоятельно, но возможно и определенное соподчинение между ними, т. е. иерархическая организация; в) названные элементы не исчерпывают содержания каждого из видов деятельности, рассмотрение которых идет на уровне системы и частично нормы.

Есть основания полагать, что между элементами алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера устанавливаются иерархические отношения соподчинения, корреляции и относительной автономности. Названия элементов условно по доминирующему качеству.

Как справедливо отмечает Л. М. Фридман, элементы алгоритмического и эвристического типа содержатся в любой деятельности. Однако в одних случаях преобладают алгоритмические элементы, в других — эвристические элементы. Это доминирование, преобладание одних элементов по отношению к другим, дает основание условно назвать одни учебные деятельности — деятельностями алгоритмического, другие — деятельностями эвристического характера.

Поясним на примерах. Учебная деятельность по овладению чтением включает деятельность по овладению чтением вслух и чтением про себя, что в совокупности обеспечивает формирование основных механизмов чтения как самостоятельного вида речевой деятельности в школе. Дальнейшая конкретизация показывает, что, например, деятельность по овладению техникой чтения включает действия и операции алгоритмического характера по овладению чтением гласных и их сочетаний, по овладению чтением согласных и их сочетаний, действия и операции полуэвристического характера по овладению ударением в слове и предложении и действия и операции эвристического характера по овладению интонационным оформлением речи. Однако учитывая цели и условия обучения языку в школе (см. идею аппроксимации при обучении технике чтения), можно полагать, что элементы полуэвристического и эвристического характера фактически редуцируются к изучению определенного количества четко зафиксированных интонационных моделей, т. е. теряют частично свою эвристичность. Поэтому, учитывая эту тенденцию, учебную деятельность по овладению техникой чтения, можно условно отнести к деятельности по алгоритмического характера, так как в ней преобладают действия (операции) строго детерминированные. Управление осуществляется по заранее заданной программе в строго определенных условиях функционирования.

Деятельность по словоупотреблению исходя из названных выше положений может быть отнесена к учебным деятельности по полуэвристического характера. Ее особенности были рассмотрены подробно. См. К. Б. Есипович. Использование программирования при обучении иностранным языкам в средней школе. М., 1980, часть 2. Деятельность по структурному оформлению речи может быть отнесена к учебным деятельности по эвристического характера, так как это сложная динамичная деятельность функционирует в условиях большей по сравнению с другими неопределенности. (Подробнее см. II часть данной книги).

В принципиальном плане любой объект, подлежащий управлению, может стать объектом управления, если при организации его усвоения задействованы все параметры методического управления. Однако, учитывая идею оптимизации, условия обучения в средней школе, ограниченность сетки часов, отводимых на изучение иностранного языка, наиболее целесообразно делать объектом управления то, что является объектом анализа для получения высокого конечного результата во владении данным учебным предметом.

В работе различаются объекты управления по вертикали и по горизонтали, объекты первого, второго, третьего и т. д. порядка.

1. Ведущими объектами первого порядка являются сквозные новые учебные деятельности алгоритмического характера — по овладению техникой чтения, полуэвристического характера — по овладению словоупотреблением, эвристического характера — по овладению структурным оформлением речи. Ведущие объекты обладают высоким уровнем обобщенности и как бы пропагандируют все основные виды речевой деятельности, имеют многоуровневое строение, т. е. отличаются качественным своеобразием входящих в них элементов.

Ведущие объекты особенно важны для обеспечения высокого конечного результата в практическом владении иностранным языком.

ным языком как средством общения по следующим соображениям: во-первых, названные выше учебные деятельности алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера особо значимы для всех основных видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение. Например, без овладения деятельностью по структурному оформлению речи нельзя эффективно овладеть аудированием и чтением и говорением.

Во-вторых, это сложные многокомпонентные деятельности вызывающие значительные объективные и субъективные трудности в структурном и функциональном планах из-за несовпадения соответствующих явлений в родном и изучаемом языке; в-третьих, ведущие объекты управления относятся к различным видам речевой деятельности, что обеспечивает большую надежность результатов и дает основания для выводов, имеющих фундаментальное значение для практического владения изучаемым иностранным языком как средством общения.

Есть основание полагать, что ведущие объекты управления, названные выше, позволяют существенно влиять на качество овладения основными видами речевой деятельности и достигнуть запланированных результатов в короткие сроки.

2. Объектами управления по горизонтали — объектами второго порядка могут быть вновь формируемые или уже частично сформулированные учебные деятельности или действия алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера, объективная трудность которых инвариантна для разных групп обучающихся.

Например, на начальном этапе объектом управления могла быть деятельность по структурному оформлению речи на уровне предложения и одного сверхфразового единства. На среднем этапе — объектом специального формирования, управления может стать деятельность по структурному оформлению речи на уровне нескольких сверхфразовых единиц, т. е. речь идет об учебной деятельности по составлению тематического высказывания. Эта деятельность не является совершенно погодой, так как ее нижние уровни были объектами управления на начальном этапе. Однако, как справедливо отмечает И. А. Зимняя, «текст как продукт говорения представляет собой сложное сплетение «разных уровней высказывания», т. е. включает умение, во-первых, выражать мысли на разных уровнях высказывания — от простого субстанционного (монообъектное, свернутое до тематического полиптическое); во-вторых, уровень высказывания определяется характером отражения действительности — непосредственно-предметным или опосредованно-логическим. (Подробнее см. И. А. Зимняя «Внешняя и внутренняя наглядность в обучении говорению» — В сб.: *Аудиовизуальные и технические средства в обучении*. М., Изд-во МГУ, 1975. с. 25). Поэтому прагматичность деятельности по структурному оформлению речи на уровне нескольких сверхфразовых единиц сделать вполне объектом управления и т. д.

3. Объектами управления третьего порядка — по горизонтам могут являться деятельности или отдельные действия алгоритмического, полуэвристического или эвристического характера в составе основных видов речевой деятельности, которые

ранее не были объектами формирования, не относятся к наиболее значимым участкам деятельностей на данном этапе обучения, но которые вызывают серьезную субъективную трудность для данной конкретной группы учащихся, что объясняется уровнем их предпрограммы, т. е. степенью их обученности.

Например, в 9 классы пришли учащиеся из разных школ. В классе есть группа учащихся, которая не владеет учебной деятельностью по структурному оформлению речи на уровне предложения. Целесообразно сделать ее объектом формирования.

С учетом объективной трудности доминирующими объектами управления — на начальном этапе 4—5 классы должны быть: учебная деятельность по овладению техникой чтения и учебная деятельность по структурному оформлению речи на уровне предложения, одного-двух сверхфразовых единств; на среднем и старшем этапах объектами управлении целесообразно делать деятельность по словоупотреблению.

Выделенные объекты управления по вертикали и горизонтали образуют определенную иерархию, причем ведущие объекты первого уровня при всем многообразии несут в себе типические свойства системы обучения иностранным языкам, являясь ее подсистемами.

#### **Источники выделения ведущих объектов управления.**

Методическое управление включает объекты различной сложности, которые являются своеобразными подсистемами, имеющими свои структурные и функциональные особенности.

Целесообразно различать постоянные, относительно самостоятельные объекты управления и временные объекты. К постоянным объектам методического управления целесообразно отнести базисные системные объекты, представляющие инвариант конечного продукта обучения языку в его структурной и функциональной целостности. Учитывая деятельностный подход к обучению, этими объектами являются, как было показано выше, учебные деятельности по структурному оформлению речи, по овладению техникой чтения и словоупотреблением. Это «типовые виды деятельности» (термин Н. Ф. Талызиной).

Основанием для выделения именно этих учебных деятельностей в качестве типовых, базисных является следующее:

Во-первых, четкая соотнесенность отобранных объектов с основными психолингвистическими закономерностями, выявленными в работах Л. С. Выготского, А. Р. Лuria, А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой, И. А. Зимней, И. И. Ильясова и др. Этапы порождения высказывания в психологических, психолингвистических и лингвистических схемах речепорождения обобщенно выглядят следующим образом (И. А. Зимняя): 1) мотив, 2) мысль (речевая интенция), 3) внутреннее программирование, 11) кинетическая программа, 12) внешняя

речь. Внутреннее программирование включает: 4) грамматическое структурирование и 5) лексическую развертку. Грамматическое структурирование включает: 6) глубинную синтаксическую структуру, 7) поверхностные синтаксические структуры, включающие: 8) морфологическую, 9) фонологическую и 10) фонетическую развертку.

Учебная деятельность по структурному оформлению речи формирует механизмы 1—12, учебная деятельность по словоупотреблению способствует формированию механизмов этапов 1, 2, 3, 5, 11, 12. Учебная деятельность по овладению техникой чтения обеспечивает формирование механизмов этапов 9, 10, 11, 12.

Таким образом, проведенный анализ показал, что отобранные объекты методического управления действительно относятся к основополагающим фундаментальным, усвоение которых обеспечивает практическое овладение иностранным языком в заданных пределах.

Во-вторых, выделенные учебные деятельности тесно связаны и пронизывают все основные виды речевой деятельности — слушание, говорение, чтение и письмо, задавая определенный уровень обученности.

В-третьих, выделенные учебные деятельности обеспечивают деятельность обусловленный процесс работы над знаниями (лексикой, фонетикой, грамматикой) в отличие от наблюдающегося в настоящее время отрыва процесса овладения знаниями от основных видов деятельности.

Рассмотрим объекты управления, с точки зрения структуры и функции типовых деятельности, т. е. на II уровне (См. работу Э. Г. Юдина).

Общеизвестно, что эффективность управления любым объектом зависит от понимания содержания, строения (структур) и функциональных типов свойств системы (Г. А. Балл).

Охарактеризуем структурные свойства учебных деятельностей.

1. Как известно, структура системы или подсистемы — это ее построение, направленное на выполнение определенной функции. Каждому из видов учебной деятельности присущи все свойства системы как таковой. Системность объекта не исключает, а, наоборот, предполагает структуру, которая раскрывает сам состав и отношения частей и целого (субординация, координация и относительная автономия).

Вслед за В. Н. Садовским под структурой в данной работе понимается обобщенная характеристика специфических системных свойств, фиксирующих в абстрактной форме элементы, отношения, связи системы, их упорядоченность и организацию. Формирование структуры, понимание закономерностей формирования структуры является необходимым условием содержа-

тельного анализа систем и их конструирования (Ю. Л. Полевой, З. А. Решетова).

2. Каждый из элементов имеет многоуровневое строение, их иерархия уточняет связи управления и показывает значение каждого последующего уровня для предыдущего, и наоборот. Связи между элементами системы проявляются в изменениях одних ее элементов в связи с изменением других.

3. Учитывая структурную сложность объектов управления, правомерно, с нашей точки зрения, выделять объекты первого порядка или первичные объекты, объекты второго (вторичные), третьего и т. д. порядка. Такое расчленение объектов не означает их взаимной изоляции в процессе обучения, а показывает скорее очередность их формирования. Так, единицей анализа является учебная деятельность (действие), выступающая как единица содержания и «клеточка» учебного процесса (И. Я. Лerner). Каждая деятельность, как известно, состоит из действий, которые в зависимости от их функции в усвоении знаний делятся на специфические и общелогические (терминология Н. Ф. Талызиной, 1975).

Специфические действия определяются конкретным (предметным) содержанием. Общелогические учебные действия, как справедливо показывает И. С. Якиманская<sup>14</sup> «обеспечивают формирование общего подхода к анализу учебного материала, способов ориентации в нем независимо от его конкретного содержания. К этим действиям относятся действия преобразования, сравнения, классификации, которые должны быть усвоены как особые умственные действия». Общелогические действия формируют общий метод анализа учебного материала, подлежащего усвоению и поэтому являются относительно независимыми от конкретного содержания.

К сожалению, неправомерное противопоставление коммуникативности и логики при обучении иностранным языкам приводит к недооценке важности владения общелогическими действиями для овладения умением переосмысливать материал, выделять в нем существенное и несущественное, классифицировать и преобразовывать, перегруппировывать исходные данные — рассматривать их в разных системах знаний (И. С. Якиманская, с. 46).

Предметно-специфические действия непосредственно зависят от конкретного предметного содержания усваиваемого.

Итак, учитывая деятельностный подход, логично предположить, что объектами управления могут быть три группы деятельности (действий), значимых для овладения любым содержанием. Это:

1) общеучебные действия, которыми ученик может руковод-

<sup>14</sup> См.: Якиманская И. С. Развивающее обучение.— М., 1979, с. 46.

ствовать вне зависимости от изучаемого содержания. Имеются в виду навыки и умение учебного труда, такие, как учебно-организационные (планирование действий, составление задачи деятельности и т. д.), учебно-информационные (работа с книгой, справочниками, осуществление поиска, наблюдение, обобщение и т. д.) (см. работы Ю. К. Бабанского, Г. И. Шукиной).

2) общелогические учебные действия, такие, как подведение под понятие; выведение следствий (операции выявления признаков из определения), сравнение, включающие операции: а) выделение общих признаков, б) сопоставление элементов, в) выделение существенных признаков объектов, г) выделение существенных основ для сравнения; классификации; обобщения и т. д.

3) собственно-предметные или предметно-специфические действия.

Первые две группы действий инвариантны для овладения любым учебным предметом. Третья группа действий призвана глубоко отражать специфику каждого учебного предмета. Так, для иностранного языка предметно-специфическая деятельность должна учитывать психолингвистические особенности формируемой учебной деятельности.

Действия первой группы могут предварительно формироваться независимо от предмета «иностранный язык», на другом содержании, и затем быть перенесенными и корректироваться. Действия второй и третьей групп тесно связаны с усваиваемым содержанием. Они формируются попутно или в ходе специально организованного обучения.

**Структурные** характеристики учебного процесса при овладении учебными деятельностями связаны с выделением блоков управления (см. 3.3. данной главы и II часть книги).

Охарактеризуем функциональные свойства объектов управления.

1. Функциональные свойства систем и их компонентов идут от их функционирования в реальном процессе коммуникации, где функциональные и системные качества объектов управления не находятся в изоляции друг от друга и взаимопроникают. Выделение функционального назначения каждого из элементов системы и подсистемы позволяет перейти с анализа принципиальных схем на уровень всестороннего качественного рассмотрения системы.

В учебно-воспитательном процессе как сложной подсистеме И. Л. Бим выделяет ряд уровней управления: организационно-структурный, основной единицей которого является урок, функциональный, основу которого составляет деятельность учителя и деятельность учащихся и их взаимодействие, продуктом которого является формирование знаний, навыков и умений.

Учебные деятельности функционируют в реальном учебном процессе, под которым обычно понимается ход или определенный порядок развития какого-либо явления, характеризующийся последовательной сменой состояний во времени. В отличие от вещи, неживого объекта управления, характеризующегося устойчивостью своего состояния, процесс как объект управления может быть «циклическим, т. е. повторяться в основных своих чертах через определенные промежутки времени и может быть непрерывным, т. е. не циклическим, а прогрессивным (ретрессивным) с последовательным изменением своих количественных и качественных признаков»<sup>15</sup>.

Методическое управление представляет собой процесс непрерывного, целенаправленного воздействия на объекты и субъекты управления. Вне учебного процесса формируемая деятельность рассматривается как бы в статике, учебный процесс придает динамику объекту управления, позволяя рассматривать его в развитии.

2. Как известно, любая целенаправленная деятельность человека является системой, состоящей из трех функционально взаимосвязанных компонентов: ориентировочного, исполнительного и контрольно-коррекционного. Ориентировочный компонент<sup>16</sup> выявляет существенные характеристики действий для достижения цели, что определяет успешность деятельности. Исполнительный компонент планирует способ выполнения деятельности. Контрольно-коррекционный компонент образует по ходу выполнения деятельности «обратную связь».

В современной методике понятие «функциональность» трактуется по-разному и применительно к отобранным объектам управления их функциональные свойства будут уточняться с учетом понятий системы, нормы и узуса.

В связи с выделением ведущих объектов управления важно рассмотреть вопрос о системе, норме и узусе языка. Известно, что реальный процесс владения иностранным языком как средством общения предполагает единство уровней системы, нормы и узуса в основных видах речевых деятельности.

Как справедливо отмечает В. Г. Гак, язык как общечеловеческое средство общения основывается на различиях (оппозициях) в плане выражения (звуки, мелодика) и в плане содержания (значения слов и грамматических форм). Составность подобных оппозиций составляет систему данного языка. В. Г. Гак справедливо подчеркивает, что для того, чтобы

<sup>15</sup> См.: Правдин Д. И. Проблемы управления экономическими и социальными процессами при социализме. М., Мысль, 1979, с. 7.

<sup>16</sup> В педагогической психологии различают активную и пассивную ориентировку (П. Я. Гальперин, И. И. Ильясов). Ориентировка пронизывает все части действия и все этапы. Активная ориентировка может быть объектом самостоятельного формирования вне этапа исполнения. Пассивная ориентировка пронизывает другие части действия.

правильно говорить на языке, недостаточно знать его слова и формы в определенных контекстах и ситуациях. Иначе говоря, недостаточно знать систему языка и его норму, недостаточно знать, что можно, а что нельзя говорить на данном языке; нужно знать, что обычно скажут люди, для которых данный язык является родным, в соответствующих случаях. Со вкуппостью закономерностей отбора аутентичных средств выражения, языковых «привычек» говорящих составляют норму речи или уровень узуса.

В условиях средней школы в связи с ограниченностью сетки часов основное внимание может быть уделено усвоению уровней системы, частично нормы и узуса<sup>17</sup>.

### 3.3. ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИХ

Общеизвестно, что всякая деятельность (труд) человека имеет относительно замкнутую кольцевую структуру: исходная афферентация — эффекторные процессы, реализующие контакты с предметной средой, — коррекция и обогащение с помощью обратных связей исходного афферентирующего образа (А. Н. Леонтьев). Как справедливо отмечает В. Г. Афанасьев, применительно к социальному управлению «выражением этой кольцевой структуры управления как деятельности является управленческий цикл. Этот цикл, взятый в его единичном виде, начинается с постановки целей, задач и завершается решением этих задач, достижением поставленной цели. Затем, когда данная задача решена, цель достигнута, ставится новая задача, новая цель, и управленческий цикл начинается вновь. Цель... — результат — цель, и так до бесконечности — такова схематично картина непрерывного управленческого процесса» (с. 78).

В педагогическом и методическом управлении можно выделить много конкретных единичных циклов управления, так как педагогическая действительность исключительно многообразна, учитывая наличие различных типов школ.

Все единичные циклы образуют некую иерархию, в которой каждый данный цикл, будучи элементом, частью более высокого, обширного (по времени, пространству и значению)

<sup>17</sup> Учитывая выше рассмотренные объективно существующие уровни, видимо, можно было бы предположить целесообразность выделения различных контуров управления с учетом уровня системы и нормы языка и уровня узуса, т. е. нормы речи. В зависимости от конкретных условий обучения соотношение контуров управления будет различно. Подробнее см.: Гак В. Г. Межъязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка. — Иностранные языки в школе, 1979, № 3, с. 3—11.

цикла, в свою очередь, состоит из целой совокупности циклов меньшего значения, меньшей временной и пространственной протяженности. Причем в реальной жизни все эти циклы взаимосвязаны, субординированы и координированы, дополняют друг друга, переплетаются друг с другом и в конечном счете служат достижению общественных целей. (В. Г. Афанасьев).

Понятие управлеченческого цикла широко используется в теории управления, поэтому и нам нет оснований заменять его другим. Однако специфика управляемой и управляющих подсистем оказывает существенное принципиальное влияние на содержание составляющих управлеченческого цикла.

Цикл методического управления — это в сущности разработка вероятностного плана методического управления. Учет специфики объектов и субъектов методического управления отражается на содержательной характеристике составляющих управлеченческого цикла. Рассмотрим содержание управлеченческого цикла с позиций субъекта управления — учителя, авторов учебно-методического комплекса.

Итак, что являются составляющими управлеченческого цикла? Каково число и содержание составляющих управлеченческого цикла методического управления?

В работах по социальному управлению в качестве составляющих управлеченческого цикла выступают иногда функции управления (В. Г. Афанасьев). В педагогическом управлении,— в частности, в школоведении — выделяются следующие составляющие: 1) выдвижение цели, обоснованной педагогической логикой; 2) многомерная фиксация исходного состояния управляемого объекта; 3) составление программы на основе полученных данных, 4) организация педагогических воздействий и установление систематической обратной связи, т. е. получение регулярной информации от управляемого объекта по определенным параметрам; 5) переработка и оценка поступающей от объекта информации с целью оперативной корректировки последующих действий. Подробнее см. Г. И. Щукина (глава XIX, с. 363). Применительно к педагогическому управлению процессом усвоения И. Ф. Талызина называет пять составляющих, подчеркивая при этом, что эффективное управление процессом учения, т. е. управление по принципу «белого ящика», возможно лишь при выполнении следующей системы требований, которые согласуются с требованиями кибернетики к такого рода управлению: 1) указать цели управления; 2) установить исходное состояние управляемого процесса; 3) определить программы воздействий, предусматривающие основные переходные состояния процесса; 4) обеспечить получение по определенной системе параметров информации о состоянии управляемого процесса, т. е. обеспечить систематическую обратную связь; 5) обеспечить переработку информации, полученной по каналу обратной связи, с целью выработки корректирующих (регули-

рующих) воздействий и их реализации (Н. Ф. Талызина, 1969).

Цикл методического управления — это ограниченное во времени, повторяющееся явление. Системный анализ объектов и субъектов методического управления показал сложность их структуры. Управленческий цикл методического управления должен учитывать положение общей и педагогической теории управления, но в то же время должен отражать качественное своеобразие объектов и субъектов методического управления. Есть основания полагать, что основным структурным элементом управленческого цикла, с позиций субъекта, может являться блок.

Блок — это единица структурно-функционального характера, это средство осуществления функционального моделирования исследуемых объектов управления на уровне учебного процесса. Каждый блок состоит из узлов. Узлы — это составляющие блока, учитывающие объективные трудности усвоения и качественное своеобразие объектов<sup>18</sup>. Введение понятия «блок методического управления» позволяет минимизировать зону поиска вариантов решения, способствует укрупнению изучаемых вопросов и большей обозримости средств, наиболее значимых для обеспечения надежных результатов.

Почему мы предлагаем использовать понятие «блок», а не «функция»? Это объясняется рядом соображений.

Во-первых, учитывая, что слово «функция» имеет различное и порой прямо противоположное толкование в языкоznании, психологии и психолингвистике, полагаем, что вместо термина «функция» целесообразнее использовать термин «блок» для каждой из составляющих управленческого цикла методического управления. Во-вторых, каждый блок — это системный объект, укрупненная структурная номенклатура, включающая упорядоченный круг близких по назначению вопросов, позволяющий осуществить целенаправленный поиск эффективных путей решения группы вопросов на основе по возможности более полного и всестороннего учета основных факторов, влияющих на эффективность методического управления в целом. В-третьих, блок — это объективно значимые элементы управленческого цикла, позволяющие четко фиксировать рабочую зону поиска методических решений, уменьшать, минимизировать объем зоны поиска, эффективных и по возможности простых и надежных способов и средств, т. е. блоки позволяют рационализировать стратегию и тактику перспективного и оперативного управления. В-четвертых, блоки явля-

<sup>18</sup> В каждом блоке различают узлы разной значимости. Например, узлы первого порядка — наиболее важные для решения вопроса в блоке, узлы второго, третьего порядка и т. д.. т. е. менее важные для решения вопросов в блоке.

ются стандартными подпрограммами для разных классов задач. Работа с укрупненными блоками позволяет фиксировать внимание на главном. В-пятых, блоки относительно автономны (в то же время существует их определенное соподчинение). Блоки инвариантны к формируемой деятельности, к объектам методического управления — действиям алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера.

В-шестых, блоки обеспечивают комплексный характер принимаемых методических решений, предостерегают от малообоснованных претензий на абсолютизацию одной стороны объекта и предлагаемых рекомендаций, что позволяет избежать нежелательных последствий теоретического, практического и организационного характера, так как процесс управления зависит от многих факторов и многообразия составляющих условий.

В психологии (М. Г. Ярошевский, О. К. Тихомиров, В. Н. Чушкин, Т. В. Кудрявцев, Н. Н. Ерастов) давно отмечено, что творчески работающий специалист планирует свою деятельность не по элементам, а по блокам. Взаимосвязанные и взаимообусловленные явления осваиваются намного легче и быстрее. Каждый блок есть обобщение последовательности вопросов, частных действий. Блоки дают определенную последовательность деятельности субъекта управления.

Следовательно, с позиции субъекта важно планировать усвоение объектов методического управления не в виде отдельных изолированных действий, а в виде комплексной (блочной) программы, т. е. работа планируется по выделенным укрупненным блокам при минимальных затратах времени и сил. Блоки — это своеобразный уровень самоорганизации управленческой деятельности субъекта.

Таким образом, каждый блок — это своеобразная микросистема, помогающая решать специфические задачи совершенствования подсистем и системы управления в целом.

Введение блоков методического управления — как особой новой единицы системно-функционального характера — позволяет обеспечить оперативность рекомендаций компактность, что создает реальную возможность обозримо вычленить наиболее важные узлы проблемы; упорядочение проблем по блокам является своеобразным способом организации, облегчающим ориентировку; сосредоточенность внимания на узловых проблемах.

**Источники выделения составляющих управленческого цикла.**

Может возникнуть вопрос: откуда появились блоки методического управления? Источниками выделения блоков явились:

1) Учет многоаспектности методического управления, что оказало влияние на номенклатуру блоков методического уп-

равления. Блоки методического управления являются своеобразной проекцией ряда характеристик педагогического управления (Н. Ф. Талызина, Г. И. Щукина); 2) комплексный учет педагогических, психологических и методических факторов управления; 3) стремление осуществить функциональное моделирование исследуемых объектов управления на уровне учебного процесса, в котором в комплексе задействованы цели, содержание, методы, принципы и организация; 4) стремление минимизировать зону поиска, т. е. выделить минимум решающих признаков, наиболее значимых для достижения результата в каждом блоке; 5) учет целей и условий обучения иностранному языку; 6) учет качественного своеобразия учебного предмета, учет его деятельностных и системных характеристик; 7) учет объективных и субъективных трудностей усвоения, обусловленных существующими способами конструирования учебных и воспитательных ситуаций, т. е. анализ реальной ситуации учения и обучения; 8) диагностика типичных методических затруднений учителей и причин их возникновения; систематизация и обобщение эмпирического опыта управления на отдельных участках работы; обобщение данных методических исследований; 9) наблюдения за учебным процессом в различных его проявлениях позволяют накопить много данных о характере его протекания; некоторые проявления могут быть случайными, другие типичными, повторяющимися и тогда их можно считать закономерными; 10) изучение и обобщение опыта учителей иностранных языков, наблюдения, изучение педагогической документации; беседы, интервью, анкетирование учителей.

Какова же конкретная методическая интерпретация блоков методического управления?

При уточнении состава блоков мы стремились: а) к устранению дублирования; б) к укрупнению структурных элементов методического управления и ликвидации мелких, промежуточных звеньев с целью большей обозримости решений; в) к учету относительной самостоятельности каждого блока; г) к учету относительной универсальности блока, его необходимости для результативного обучения (М. И. Мингазов); д) к инструментальности каждого блока (М. И. Мингазов); е) к достаточности совокупности блоков для достижения запрограммированных результатов (М. И. Мингазов).

В результате анализа были выделены следующие 9 блоков, составляющих управленический цикл методического управления: 1) блок определения целей управления; 2) блок учета качественного своеобразия формируемой деятельности; 3) блок мотивационной обеспеченности учебного процесса; 4) блок обратной связи; 5) блок контроля; 6) блок самоконтроля; 7) блок учета индивидуальных особенностей учащихся; 8) блок организации учебного процесса по овладению объектами уп-

равления; 9) блок коррекции. Недооценка одного из составляющих управленческого цикла существенно влияет на результативность обучения.

Сами блоки и составляющие их элементы — узлы определились:

— методом полного перебора вариантов с учетом априорной неопределенности задач полуэвристического и эвристического характера;

— на основе обобщения данных методических исследований и на основе выделения типичных затруднений учителей иностранных языков<sup>19</sup>;

— чисто логически путем исчерпывающего комбинирования основных исходных характеристик типичных затруднений;

— использованием метода от противного (см. М. К. Бочаров).

Общеизвестно, что любой управленческий цикл начинается с постановки научно обоснованной цели. Однако, как свидетельствуют наблюдения и специально проведенное нами анкетирование, многие учителя не умеют формулировать практические, общеобразовательные и воспитательные задачи. (До 85% учителей — независимо от стажа работы). Анализ книг для учителя к учебникам иностранных языков показывает, что и авторы избегают конкретизировать, особенно воспитательные и общеобразовательные задачи. Так появилась первая составляющая управленческого цикла методического управления, а именно — определение целей управления, необходимость комплексного проектирования воспитательных, общеобразовательных и практических целей.

Введение блока учета качественного своеобразия формируемой деятельности обусловлено тем, что на словах все методисты признают важность формирования деятельности. Однако на деле все внимание учителя поглощает работа мнемического характера по изучению лексико-грамматического материала в отрыве от формируемой деятельности, часто теряется речевая перспектива. Учитывая сжатые сроки обучения языку в школе, важность выделения доминирующих видов де-

<sup>19</sup> Типичные затруднения учителей иностранных языков были выделены на основе наблюдения, изучения и обобщения опыта работы учителей городских и сельских школ во время беседы с учителями-методистами, руководителями кабинетов иностранных языков во время летних курсов в Вологде, Калининграде, Архангельске, Саранске, Омске, Перми, Пскове в 1972—1979 годах. Изучение и обобщение данных анкетирования, приведенных в ряде методических исследований, дипломных и курсовых работ, выполненных под нашим руководством, а также обобщение собственного опыта работы в школе в качестве учителя иностранных языков. Фиксировались типичные затруднения опытных учителей, методистов и начинающих учителей.

ятельности, подлежащих управлению, вряд ли может вызвать сколько-нибудь серьезные возражения.

Отбор языковых средств должен, видимо, вестись с учетом качественного своеобразия формируемых видов деятельности, так как в сложных условиях обучения языку в условиях всеобщего среднего образования особенно важно прочное качественное усвоение базовых явлений изучаемого языка.

Правомерность выделения блоков контроля, самоконтроля и обратной связи, особенно в условиях массового обучения иностранным языкам, вряд ли вызывает сомнение. (См. работы психологов, педагогов, методистов по этой проблеме Ю. К. Бабанский, И. Ф. Талызина, Н. Я. Гальперин, Н. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Г. И. Щукина, Т. А. Ильина, М. Е. Брейтипа, А. Д. Климентенко и др.).

Правомерность выделения блока мотивационного обеспечения учебного процесса очевидна, так как в современной психологической, педагогической, методической литературе убедительно доказано, что недооценка роли мотивации резко снижает результативность обучения по любому предмету. Более того, как справедливо отмечает М. М. Васильева, имеются весьма серьезные основания полагать, что для построения по настоящему действенной системы обучения иностранному языку важно формирование положительной мотивации учения рассматривать не только как прием, реализующий основные дидактические принципы, но как специальную задачу, решение которой обеспечивает единство обучения и воспитания, успешность усвоения.

Совершенствование организационных форм обучения является важным резервом совершенствования учебно-воспитательного процесса, т. к. общепризнано, что не только содержание, но и способ его подачи, организации влияют на результаты (Л. С. Грацицкая). Правомерность выделения блока учета индивидуальных особенностей и блока коррекции очевидна, так как в условиях всеобщего среднего образования недооценка роли индивидуального подхода снижает уровень готовности учащихся к усвоению нового, что снижает надежность результатов, и целенаправленная коррекция постоянно сопутствует учебному процессу по иностранным языкам.

Таким образом, круг задач, стоящих перед субъектом управления, плавесообразно, с нашей точки зрения группировать по функциональным блокам № 1—9. Каждый из блоков выполняет определенную функцию в процессе управления. Главная трудность при создании систем методического управления состоит не только в поиске блоков и элементов, из которых их можно построить, но и в отыскании логики совместной целенаправленной работы большого количества таких элементов.

Следует подчеркнуть, что предполагаемое деление цикла на блоки весьма условно, так как в реальном процессе управ-

ления все блоки тесно связаны с функциями управления (планирование, организация, контроль), переплетаются, взаимопроникают. Например, организовать необходимо и принятие решений, и контроль. Функция контроля прописывает все блоки и все другие функции и т. д.

В каждом блоке есть: а) задачи стратегического характера, т. е. учитываются конечные требования обучения по предмету вообще и цели на год или на период обучения; б) задачи тактического характера, т. е. решение принимается с учетом требований параграфов; в) задачи оперативного характера, т. е. те, что касаются урока или его этапа.

Качественная характеристика составляющих управлеченческого цикла, критерии выбора альтернатив решения в каждом блоке определяется целями обучения предмету, т. е. социальным заказом общества; уровнем развития методики и смежных с ней наук; условиями обучения. Для каждого блока был намечен круг задач, наиболее важных для получения надежных результатов обучения.

Введение блоков как единиц структурно-функционального характера позволяет сформулировать и спланировать единую систему приоритетов (предпочтительных вариантов решения методических задач) в каждом из блоков. Критериями выбора предпочтений является учет метода последовательных приближений: покрытие принятым вариантом решения наибольшего числа задач блока, т. е. учитывалась тенденция к минимизации числа шагов для эффективного решения задачи; учет фактора времени; экономичность, простота, легкость в освоении и внедрении предлагаемых рекомендаций; комплексность, недопустимость абсолютизации одной задачи в ущерб другим; возможность варьирования в обозначении степени приближения к конечному результату. Полагаем целесообразным в каждом блоке различать нежелательный (недопустимый), допустимый (возможный), предпочтительный уровень решения задач блока<sup>20</sup>.

В каждом блоке при общности стратегических задач существуют различные тактики решения задач. Важно проводить специальные исследования сравнительной эффективности различных тактик. Может возникнуть вопрос: почему не внедрять сразу предпочтительный вариант решения? Причины кроются в следующем: нет подходящего методического оснащения учебного процесса, т. е. отсутствуют качественные средства управления; слабая материальная база школ, большое разнообразие условий обучения; методическая, профессиональная подготовка кадров учителей.

---

<sup>20</sup> Оптимальным может быть допустимый или предпочтительный уровень решения, все зависит от конкретных условий обучения.

Если в каждом блоке решения носят допустимый или предпочтительный характер, то можно говорить об эффективности блока. Если эффективен каждый блок, то есть основания полагать, что искомый конечный результат будет эффективным.

Следует отметить, что каждый из блоков может иметь ряд аспектов или уровней рассмотрения: социологический, психолого-педагогический и дидактический.

Многообразие аспектов рассмотрения на примере проблемы целей убедительно показано в работе О. Е. Лебедева. Автор пишет: «Проблема целей общего образования имеет ряд аспектов: соотношение социальных задач и педагогических целей; структура целей обучения и воспитания; взаимосвязь основных и частных педагогических целей. Соотношение целей обучения и воспитания на разных этапах непрерывного образования; цели как звено управления учебно-воспитательным процессом и как объект изучения в системе повышения квалификации педагогических кадров», взаимосвязь целей обучения и мотивов учения... (О. Е. Лебедев, с. 8).

В данной книге каждый из блоков управленческого цикла рассматривается как звено управления учебно-воспитательным процессом по предмету. Это значит, что при характеристике каждого блока учитывается относительность самостоятельности каждого из блоков. Важно постоянно иметь в виду их взаимодействие друг с другом в учебно-воспитательном процессе; учитывается специфика функционирования блоков лишь в учебно-воспитательном процессе по предмету. Учебный процесс — главный, но не единственный вид деятельности школы, в ходе которой осуществляется воспитание учащихся (О. Е. Лебедев, с. 24); учитывается иерархическая система каждого из блоков, которые включают в себя элементы разного уровня, и наличие различных связей между ними; учитывается важность комплексного подхода, что предохраняет от абсолютизации значимости одного из блоков в ущерб другим вопросам; учитывается сложность структуры каждого из блоков, наличие в каждом из них узлов первого, второго, третьего порядка; учитывается важность оперативности предъявления решений; учитывается инвариантность блоков.

В зависимости от качественного своеобразия объектов управления — учебных деятельностей алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера — содержание каждого блока будет различным, но общие, инвариантные черты должны также учитываться.

Известно, что достижение запланированных результатов — это не мгновенный акт, а достаточно длительный и сложный процесс, протекающий в пространстве и во времени. Процесс управления отражает динамику его функционирования. Структурными компонентами процесса управления являются блоки методического управления.

Системное объединение блоков в цикл ведет к появлению у методического управления новых свойств, качеств и законо-

мерностей, не присущих отдельным элементам в их разобщенности.

Блоки относительно автономны, но в то же время существует определенное соподчинение. Соединение этих элементов (блоков) в единую систему придает ей новые качества, не присущие каждому элементу в отдельности. Системный подход позволяет выявить и изучить сложившиеся связи и отношения между подсистемами во всем их многообразии и находить оптимальные решения. Каждый из блоков обладает относительной самостоятельностью, является системным образованием, включающим ряд узлов.

Первые восемь блоков являются основными, блок коррекции мы рассматриваем в качестве факультативного по следующим соображениям. Во-первых, «в ходе управления не всегда требуется коррекция: если управляемый процесс идет в соответствии с программой, то управляющий объект никаких дополнительных воздействий на него не оказывает» (Н.Ф. Талызина). Во-вторых, объективно коррекция нужна не всегда: в самом начале обучения языку проведение коррекции иноязычных навыков и умений вряд ли целесообразно, так как никакого иноязычного опыта у учащихся просто нет. Однако правомерность выделения блока коррекции не вызывает сомнения, так как в процессе управления регуляция (коррекция) рассматривается как один из самостоятельных участков управления.

Характер следования блоков произвольный или определенный, что определяется качественным своеобразием формируемой деятельности. Любой из блоков состоит из составляющих его элементов-узлов, число которых определяется трудностями объективного и субъективного характера. Блоки и узлы помогают выделить минимум решающих признаков, обеспечивающих надежные результаты. Различают узлы первого и второго порядка в каждом блоке. Блоки и узлы показывают, что при всем влекущем многообразии существует конечное число способов прочтения системы предпочтений; моделирование должно ограничиваться не только моделированием материала (как часто бывает в традиционном обучении), но моделированием формируемой деятельности (при этом усиливаются гностические функции моделирования); узлы дают регулярные методы поиска решений различных задач.

Характеристика блоков составляется на основе обзора основных направлений решения проблем, обозначенных в блоке с учетом данных современной педагогики, педагогической психологии и методики, при этом учитываются этапы моделирования объекта управления на уровне деятельности и учебного процесса, раскрываются его основные составляющие, называемые допустимые, предпочтительные и нежелательные варианты решения типовых задач в блоке. Блоки уплотненно

подают информацию, вскрывают сущность изучаемых явлений, обеспечивают обозримость проблемы, показывают взаимосвязь узлов и раскрывают целесообразные маршруты решения.

В связи с ограниченностью объема книги приводим для иллюстрации выше изложенного несколько обобщенных схем блоков № 1, 2, 8 с. 67 и составляющих их узлов.

### Блок I. Определение целей управления

Обобщенная схема состоит из ряда узлов, обозначенных цифрами  
1 — Общие цели обучения иностранному языку, заданные в программе (стратегическое планирование);

2, 3, 4 — Конкретизация общих целей по годам обучения (тактическое планирование);

2а — практические подцели в овладении аудированием;

2б — практические подцели в овладении говорением в монологической форме;

2в — практические подцели в овладении говорением в диалогической форме;

2г — практические подцели в овладении чтением вслух;

2д — практические подцели в овладении чтением про себя.

3 — Воспитательные цели:

3а — воспитательные цели при овладении устной речью (аудирование и говорение);

3б — воспитательные подцели при овладении чтением (вслух и про себя).

4 — Общеобразовательные цели:

4а — общеобразовательные подцели при овладении устной речью (аудирование и говорение);

4б — общеобразовательные подцели при овладении чтением (вслух и про себя).

5 — Подцели, предусматривающие овладение общеучебными действиями и умениями учебного труда.

6 — Подцели, предусматривающие овладение специфическими предметными действиями и умениями.

7 — Установление исходного уровня обученности;

7а — многомерная фиксация исходного состояния обучаемых;

7б — установление уровня опорных знаний, навыков и умений.

8 — Конкретизация подцелей в овладении учебными деятельностями алгоритмического, полуэвригистического и эвристического характера, являющимися объектами управления с учетом условий обучения языку.

Варианты решения типовых задач в блоке целей.

Допустимые варианты решения:

— практические цели: а) дается качественная и количественная характеристика в теоретической части книги для учителя и в тематических и поурочных планах (Н. И. Гез, К. Б. Есипович); б) дается качественная характеристика кратких и промежуточных практических целей применительно к основным видам речевой деятельности (И. Л. Бим); в) формулировка целей в терминах деятельности при овладении объектами управления (К. Б. Есипович);

— воспитательные и общеобразовательные цели конкретизируются: а) в предсловии и книге для учителя и поясняются затем в тематическом планировании (Н. И. Гез, К. Б. Есипович); б) в тематических планах к параграфам основного курса даются варианты формулировок (И. Л. Бим).

Предпочтительные варианты решения задач в блоке целей: а) формулировка целей в параметрах деятельностиного подхода; б) раскрытие количественных и качественных нормативов; в) формулировка прак-

тических, воспитательных и общеобразовательных задач для каждого урока в поурочных рекомендациях.

Нежелательный вариант решения — преувеличенное внимание к практическим задачам, недооценка роли воспитательных и общеобразовательных задач каждого урока, отсутствие в книгах для учителя конкретизации воспитательных и общеобразовательных задач.

## Блок 2. Учет качественного своеобразия формируемой деятельности

Выше было доказано, что объектами методического управления должны быть учебные деятельности разного характера (алгоритмического, полуэвристического и эвристического), входящие в основные виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. В сущности это деятельность по структурному оформлению речи, по словоупотреблению и по технике чтения.

Каждый из названных выше элементов в составе формируемых деятельности являются своеобразными уровнями инстанциями управления, т. е. характеризуют достигнутый уровень управления в овладении объективно значимыми элементами.

Обобщенная схема узлов блока с учетом структуры и функциональных особенностей учебных деятельности алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера.

- 1 — Учет данных диагностики, причин затруднений в практике массового обучения языку с целью вычленения объектов управления (методическая типология трудностей).
- 2 — Раскрытие содержания формируемой деятельности и вычленение объектов управления:
  - 2а — вычленение в формируемой деятельности элементов алгоритмического характера;
  - 2б — вычленение в формируемой деятельности элементов полуэвристического характера;
  - 2в — вычленение в формируемой деятельности элементов эвристического характера.
- 3 — Структурный анализ объектов управления:
  - 3а — выделение общелогических и учебных действий;
  - 3б — выделение специфических (предметных) действий в деятельности алгоритмического характера;
  - 3в — выделение специфических (предметных) действий в деятельности полуэвристического характера;
  - 3г — выделение специфических (предметных) действий в деятельности эвристического характера.
- 4 — Выявление функциональной организации формируемой деятельности:
  - 4а — функциональная характеристика учебных деятельности алгоритмического характера;
  - 4б — функциональная характеристика учебных деятельности полуэвристического характера;
  - 4в — функциональная характеристика учебных деятельности эвристического характера.
- 5 — Особенности поэтапной организации формируемой деятельности и составляющих ее действий:
  - 5а — составление ориентировочной основы, формирование системного типа ориентировки в предмете для учебных деятельности алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера;
  - 5б — организация материального (материализованного) этапа действий применительно к учебным деятельности алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера;
  - 5в — освоение действий в плане громкой речи, применительно к учебным действиям алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера;
  - 5г — перенесение действий во внешнюю речь про себя применительно

- к учебным действиям алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера;
- 5д — окончательное становление формируемых действий в умственном плане;
- 5е — обеспечение мотивационной стороны всех этапов усвоения отобранных действий.
- 6 — Отбор и методическая организация языкового и речевого материала (моделирование лингвистических объектов в методических целях с учетом прогнозируемых трудностей):
- 6а — грамматическая обеспеченность формируемых действий на уровне синтаксиса и морфологии;
- 6б — лексическая обеспеченность формируемых действий и всех их составляющих;
- 6в — отбор интонационных средств, структур.
- 7 — Методическая организация учебного процесса по овладению учебными действиями алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера на основе теории поэтапного формирования умственных действий:
- 7а — составление методической программы управления учебным процессом по овладению учебными действиями алгоритмического характера;
- 7б — составление методической программы управления учебным процессом по овладению учебными действиями полуэвристического характера;
- 7в — составление методической программы управления учебным процессом по овладению учебными действиями эвристического характера.

Варианты решения типовых задач в блоке учета качественного своеобразия формируемой деятельности.

Нежелательный вариант решения: а) отсутствие анализа формируемой деятельности и выделение адекватных ей действий; б) отсутствие указаний на поэтапную отработку формируемых действий; в) отработка лексико-грамматического материала вне зависимости от формируемых действий (деятельностей).

Допустимый вариант решения проблем в блоке: а) анализ формируемых действий и выделение составляющих их действий и операций с опорой на современные психолингвистические представления речепорождения и речепонимания, учет типичных трудностей в овладении действиями, что позволяет наметить научно-обоснованные стратегию и тактику методического управления; б) обеспечение поэтапной отработки формируемых действий при некоторой возможной редукции отдельных звеньев исполнительной части действий с учетом целей и условий обучения.

Предпочтительны вариант решения проблем в блоке связан с моделированием формируемой деятельности с учетом современных психолингвистических представлений, обеспечение необходимой и достаточной полноты, обобщенности и системности изучаемой учебной информации как основы построения полноценных ориентировочных оценок формируемых действий, что важно для формирования системного типа ориентировки в предмете при последовательном учете условий обучения и возрастных особенностей учащихся (Л. Я. Гальперин, И. И. Ильясов).

## Блок 8. Организация учебного процесса по овладению объектами управления

В данном блоке организация управления рассматривается на функциональном уровне, т. е. на уровне организации учебного процесса. На этом уровне целесообразно различать: а) стратегические вопросы организации, т. е. конечные инстанции управления, связанные с прог-

позированием зоны возможных трудностей при организации усвоения объектов управления в течение длительного промежутка времени — четверть, полугодие, иногда год, т. е. речь идет об адекватной организации системы запятый по усвоению изучаемого в серии параграфов; б) тактические задачи организации — промежуточные инстанции управления — связанные с организацией управления при овладении действиями в ходе поэтапной обработки при изучении отдельных параграфов; в) оперативные задачи организации работы, связанные с планированием урока, и отдельных управляемых режимов урока, конкретных этапов урока как звена организационной структуры управления.

### Обобщенная схема узлов блока организации учебного процесса:

- 1 — Проектирование стратегических вопросов организации при овладении объектами управления:
  - 1а — решение стратегических вопросов организации при овладении деятельностями алгоритмического характера;
  - 1б — решение стратегических вопросов организации при овладении деятельностями полуэвристического характера;
  - 1в — решение стратегических вопросов организации при овладении деятельностями эвристического характера.
- 2 — Проектирование тактических задач организации при поэтапной отработке формируемых действий алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера:
  - 2а — организация мотивационного этапа;
  - 2б — организация усвоения ориентировочной основы для действий разного характера;
  - 2в — организация материального (материализованного) этапа для действий разного характера;
  - 2г — организация этапа громкой речи для действий разного характера;
  - 2д — организация этапа внешней речи про себя;
  - 2е — организация этапа умственного действия.
- 3 — Проектирование оперативных задач организации на отдельных участках управления (на уроке):
  - 3а — использование различных организационных форм при овладении ориентировочной основой действия;
  - 3б — использование различных организационных форм при овладении исполнительной частью действий;
  - 3в — использование различных организационных форм при овладении контрольной частью действий;
  - 3г — использование различных организационных форм при осуществлении конспектировки.
- 4 — Выпрогравание различных форм организации в зависимости от индивидуальных особенностей и уровня обученности учащихся (фронтальная, парная, индивидуальная, коллективная, самостоятельная работа).
- 5 — Организация учебного общения:
  - 5а — организация учебного общения при работе в парах;
  - 5б — организация учебного общения при коллективных формах работы.

Варианты решения типовых задач в блоке.

Преемственный вариант решения — использование адаптивной системы обучения иностранным языкам с учетом возрастных особенностей учащихся (А. С. Грапинская).

Полустимый вариант решения — рациональное сочетание различных организационных форм (работа в парах, группах, фронтально, самостоятельно) для подготовки и организации учебного общения, систематическое использование программированных спектра с целью управления усвоением наиболее сложных участков учебной деятельности.

Нежелательный вариант решения — абсолютизация одной из организационных форм (например, преувеличено внимание к фронтальным формам работы), недооценка дидактических возможностей каждой

из организационных форм, стихийность рекомендаций или полное отсутствие рекомендаций по подготовке к учебному общению и по использованию различных организационных форм.

### 3.4. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАК СИСТЕМНОГО ЯВЛЕНИЯ

Методическое управление имеет общие с общим и педагогическим управлением объекты исследования, но каждый из видов управления имеет свой собственный предмет исследования. В. И. Садовский отмечает, что «все, что познается, представляет собой объект исследования (поскольку оно еще не познано и противостоит знанию). Предмет «может быть выделен из объекта в ходе практической познавательной деятельности общества» (В. И. Садовский. Методологические проблемы исследования объектов, представляющих собой системы.— В кн.: Социология в СССР, т. 1, М., 1965, с. 182).

Методическое управление, как и всякое понятие, задает предмету мысли вполне определенные границы. И в рамках этих границ могут решаться, как справедливо подчеркивает Э. Г. Юдин, «только вполне определенные, а отнюдь не любые произвольные типы научных задач». Для уточнения научного предмета изучения методического управления — согласно Э. Г. Юдину — важно задать определенную размерность изучаемой реальности, что предполагает выделение таких образований, «которые позволяют представить ее как логически гомогенную, то есть задают ей некий масштаб, систему координат» (Э. Г. Юдин, с. 77). Единицы анализа не даны непосредственно, они требуют специального конструирования. Пами предлагается один из возможных вариантов построения методики обучения по предмету с позиций управления. Единицами анализа являются уровни или контуры управления.

Предмет методического управления — целенаправленное воздействие на учебный процесс по овладению учебными деятельностями с целью получения результатов с заданными характеристиками.

В предмет методического управления как объекта конструирования входит вся проблематика, связанная с изучением данной сферы действительности.

Структура предмета познания в определенной степени детерминируется структурой объекта, но эта детерминация не является жесткой. Предмет выбирается из реальных объектов рассматриваемой области.

Вопрос о предмете методического управления ставится пами в широком аспекте.

В широком смысле методическое управление может интерпретироваться как самостоятельная научная область, от-

расль науки, занимающаяся изучением соотношения педагогического управления и методики обучения конкретному предмету, т. е. «стык», не входящий ни в традиционный предмет педагогики, ни педагогической психологии, ни методики обучения конкретному предмету.

### **Параметры методического управления.**

Методическое управление является многоаспектным и имеет много свойств. Важно выделить наиболее значимые для управления свойства. Назовем эти значимые свойства типовыми признаками или параметрами. Параметрами методического управления, с нашей точки зрения, могут быть блоки, объединенные в управленческий цикл. Параметры могут принимать разные значения (характеристики), зафиксированные нами в узлах блоков (см. главу 4 книги). Совокупность блоков управленческого цикла, принятых в качестве параметров, достаточно полно описывают процесс управления.

Итак, блоки методического управления рассматриваются нами как своеобразная система параметров, с помощью которых процесс методического управления анализируется и комментируется. Предлагаемый подход к методическому управлению назовем условно параметрическим.

Назовем контуром или уровнем<sup>21</sup> сочетание параметров, т. е. блоков методического управления.

Контуры определялись наличием или отсутствием выделенных параметров и по степени, качеству решения проблем в узлах блоков. В основных блоках управленческого цикла представлены общие проблемы, которые решаются с учетом качественного своеобразия объекта управления.

Нами выделено четыре контура методического управления. Если представлен полный набор значимых для реализации параметров — блоков, то получаем полное управление (см. уровень 1—3). Если пропущен хоть один блок, то получаем частичное, не полное управление, которое в дальнейшем условно называем управляемостью (см. уровень 4).

Какие же параметры — блоки могут отсутствовать? Чисто логически, путем исчерпывающего комбинирования основных параметров-блоков, получаем название блоков, которые могут быть опущены без существенного ущерба для качества формируемых деятельности.

Для доказательства истинности выделенных составляющих — блоков каждого контура управления и управляемости можно воспользоваться методом доказательства от противного. Если нет целей (блок 1), не уточнен характер деятельности (блок 2), не обеспечена мотивация (блок 3), не организована обратная связь (блок 4), не учитываются индивидуальные осо-

<sup>21</sup> Названия «уровень» и «контур» из стилистических соображений используются в дальнейшем как взаимозаменяемые.

бенности (блок 7), не продумана организационная структура управления (блок 8), отсутствует оперативный контроль (блок 5), то управляемого циклического, адаптивного обучения в сущности нет.

Абсурдность альтернатив не вызывает сомнения, следовательно, объективная истинность того факта, что блоки 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 не могут отсутствовать, можно считать доказанной. Недооценка одного из названных выше составляющих управленческого цикла существенно влияет на результативность обучения. Если отсутствует факультативный блок коррекции (блок 9), то учебный процесс состоится и определенный уровень управления может быть достигнут. Это будет частичное управление — управляемость. Расчленение объектов управления и управляемости отнюдь не означает их взаимной изоляции, оно дает возможность отбирать объекты для каждого конкретного случая не эмпирически, а на основе четкой теоретической позиции.

Вычлененные объекты управления и управляемости в основном на уровне системы и частично нормы соотнесены с условиями обучения в средней школе и составляют фундамент практических навыков и умений, позволяют увидеть за частным, эмпирическим общие механизмы, их инварианты, что открывает речевые перспективы.

В других условиях могут быть и другие объекты управления. Например, при дальнейшем профессиональном доучивании в условиях языкового вуза узуальная правильность и достоверность речи в широком смысле должна стать объектом управления при овладении основным языком. При овладении вторым иностранным языком особо важны предложенные нами контуры и объекты управления, так как дальнейшее профессиональное доучивание требует опоры на систему языка.

Почему важна такая методическая заостренность проблемы в отношении количества отсутствующих блоков управления? Дело в том, что процедура методического управления состоит не из арифметической суммы элементов, а из системы мер, т. е. взаимосвязанного целостного комплекса элементов. Взаимосвязь блоков является не просто важной, а системообразующей характеристикой контура, и исключение хотя бы одного основного блока ведет к разрушению системы управления. Фрагментарное использование отдельных блоков может привести к частичному улучшению результатов, но не позволяет гарантировать управления. В ряде случаев возможно частичное использование блоков с учетом конкретных условий обучения. Именно поэтому наряду с управлением и управляемостью нами различаются рационализация и совершенствование.

Опишем полученные модели-контуры.

**Контур I** — обеспечивает адаптивное циклическое, полное управление, предпочтительный, наивысший, т. е. наиболее эффективный уровень решения проблем в блоках. Набор параметров полный. Объектами управления являются новые учебные деятельности по овладению структурным оформлением речи (деятельность эвристического характера), по овладению словоупотреблением (деятельность полуэвристического характера), по овладению техникой чтения (деятельность алгоритмического характера), которые составляют соответственно три подконтура.

**Контур II** — обеспечивает адаптивное, полное, циклическое управление. Объекты управления те же, что в контуре I. Часть проблем в блоках решена на допустимом, часть — на предпочтительном уровне. Набор и количество допустимых и предпочтительных вариантов решения в блоках — произвольный.

**Контур III** — обеспечивает адаптивное, полное, циклическое управление. Объекты управления те же, что в контуре I. Набор параметров полный. Проблемы в блоках решаются на допустимом уровне.

**Контур IV** — обеспечивает неполное, циклическое, частично адаптивное управление, т. е. имеет место управляемость. Объекты управляемости те же, что в контуре I. Полностью представлены основные блоки 1—8, отсутствует факультативный блок 9. Управляемость гарантирует определенный уровень управления. В блоках данного контура возможен допустимый или предпочтительный уровень решения.

Автономность каждого из контуров позволяет с достаточным основанием говорить о наличии подсистем в каждом из контуров управления, так как управление и управляемость включают управляемую и управляющие подсистемы, учитывают их деятельность-обусловленное взаимодействие в учебном процессе по предмету. Однако каждый из контуров может также находиться в состоянии иерархического соподчинения. Например, в контурах I—IV объектами управления являются учебные деятельности алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера, которые сами между собой находятся в отношениях соподчинения. При этом имеют место сложные связи названных выше учебных деятельности с основными видами речевой деятельности.

Итак, каждый контур методического управления обладает всеми характеристиками и качествами системы методического управления в целом: а) характер системообразующих связей отражает иерархическую структуру соподчинения (субординации) и координации; б) установлен уровнево-организационный состав внутри каждого контура с учетом качественного своеобразия компонентов алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера; в) интегрирование контуров озна-

Представим сказанное о контурах в таблице

Таблица 1

Уровни методического управления	Параметры								
	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	5 блок	6 блок	7 блок	8 блок	9 блок
I контур (1а, б, в) высший, полное управление	+	+	+	+	+	+	+	+	+
предп. предп. предп. предп. предп. предп. предп. предп. предп.									
II контур (2а, б, в) средний, полное управление	+	+	+	+	+	+	+	+	+
доп. доп. доп. доп. доп. доп. доп. доп. доп.									
III контур (3а, б, в) низкий, полное управление	+	+	+	+	+	+	+	+	+
доп. доп. доп. доп. доп. доп. доп. доп. доп.									
IV контур (4а, б, в) самый низкий уровень, частичное управление (управляемость)	+	+	+	+	+	+	+	+	—
доп. доп. доп. доп. доп. доп. доп. доп. предп.									

#### Примечания

1. В таблице использованы следующие сокращения: доп. — допустимый вариант решения проблем в блоке; предп. — предпочтительный вариант решения проблем в блоке.

2. Знак + показывает наличие блока; знак — означает отсутствие блока.

3. Символическая запись, например  $\frac{+}{\text{доп.}}$  означает, что блок представлен в контуре, проблемы в блоке решены на допустимом уровне.

4. Каждый из контуров включает три подуровня (подконтура). Например: I контур включает: 1а — подконтур для управления овладением деятельностью алгоритмического характера;

1б — подконтур для управления овладением деятельностями полуэвристического характера;

1в — подконтур для управления овладением деятельностями эвристического характера.

В контуре II будут подконтуры 2а, 2б, 2в; в контуре III будут подконтуры 3а, 3б, 3в; в контуре IV будут подконтуры 4а, 4б, 4в соответственно для деятельности алгоритмического характера (1а, 2а, 3а), для деятельности полузавристического характера (1б, 2б, 3б, 4б) и для деятельности эвристического характера (1в, 2в, 3в, 4в).

чет не простое соединение, а раскрытие определенной функциональной зависимости выделенных компонентов на свойство целостной системы.

Параметрический подход к методическому управлению позволяет учителям четко осознать наличие разных уровней воздействия на учебный процесс (управление, управляемость) и обеспечить необходимую гибкость предлагаемого подхода с учетом разнообразных условий обучения.

Выделенные уровни методического управления создают определенную типизацию различных сценариев управления, намечают определенный диапазон в стратегических направлениях управления. Приведенная типология контуров методического управления не исчерпывает все возможные подходы к их типологии, но предлагает один из возможных вариантов решения.

#### **Критерии методического управления.**

При проектировании процедуры методического управления важно уточнить критерии, по которым можно судить, имеет место управление или нет.

Критерий — это «признак, на основании которого производится сравнительная оценка возможных решений (альтернатив) и выбор наилучшего из них» (Ю. К. Бабанский, с. 58).

Нечелесообразно, с нашей точки зрения, говорить об осуществлении методического управления «вообще», т. е. оно возможно лишь по отношению к выбранному нами критерию или их совокупности. В педагогической литературе имеются различные точки зрения на критерии применительно к идее оптимизации (См. И. П. Раченко, И. Т. Огородников, Ю. К. Бабанский).

Применительно к методическому управлению важно использовать несколько критерий. Например: 1) наличие основных параметров методического управления; 2) оптимальность расходов времени и усилий учителей и учащихся (Ю. К. Бабанский); 3) эффективность и качество результатов на промежуточных и конечных инстанциях управления, т. е. речь идет о гарантированном уровне обученности каждого ученика.

Прокомментируем выбранные критерии.

1. Как же определить, когда имеет место управление, а когда его нет? Ни один из перечисленных параметров-блоков, взятый в отдельности, не является достаточным для осуществления управления. Только по их совокупности можно судить о наличии управления.

Полное методическое управление имеет место, если представлены все основные блоки управленческого цикла и если в них предлагается допустимый или предпочтительный вариант решения задач. Схематически это можно изобразить так:

$$\begin{array}{r} \underline{1) + 2) + 3) + 4) + 5) + 6) + 7) + 8) + 9)} \\ + \end{array}$$

Если отсутствует один факультативный блок управленческого цикла, то имеет место неполное управление — управляемость. Если не реализовано, не задействовано два блока, то управления нет.

2. Критерий оптимального расхода времени и усилий учителей и учащихся предполагает, что «достижение поставленных целей обеспечивается без превышения расходов времени, отведенных действующим учебным планом для классных занятий, а также без превышения максимальных норм времени, установленных школьной и трудовой гигиеной для домашних занятий учащихся и учителей, что одновременно должно предупредить факты переутомления учителей и учащихся (Ю. К. Бабанский, с. 60). Цель управления достигается при минимально необходимых затратах времени и усилий учителей и школьников.

3. Об эффективности и качестве можно судить по достижению гарантированного уровня обученности каждого ученика не только па конечных, но и па промежуточных иллюстрациях управления.

Предложенные контуры представляют собой в сущности разработки типовых структур-моделей управления, которые в каждом конкретном случае в зависимости от этапа обучения могут наполняться различным содержанием. Но работа должна вестись в единой системе. Реорганизация отдельных звеньев управления вне системы не дает желаемого эффекта. Увеличение числа контуров управления возможно, но нежелательно, так как при этом удлиняются связи, усложняются потоки информации. При установлении количества контуров была учтена тенденция важности выделения основного, целесообразности минимизации, сокращения числа объектов управления, мобильность типовых структур управления, их способность быстро перестраиваться в зависимости от конкретных условий.

### **Статус методического управления.**

Предлагаемая параметрическая концепция методического управления возникла на основе анализа методологии деятельности, общей теории систем, общей теории управления и теории педагогического управления. Общим для всех работ по проблемам управления вообще и педагогического, в частности, является рассмотрение управления в различных управляемых процессах, в том числе и в обучении, как целенаправленного воздействия на учебно-воспитательный процесс в целях развития индивидуальных возможностей каждой личности в условиях коллективной деятельности. В обучении, как и в других управляемых процессах, осуществляется система целенаправленных воздействий на преобразуемый в итоге процесс объект. Методическое управление ставит перед ним предложить очередное усовершенствование, а предлагает проведение каче-

ственных глубинных преобразований конкретной предметной области с целью максимального ограничения стихийности.

Что же понимается под методическим управлением?

В контексте данной работы методическое управление — это системное, интегрально-многоуровневое, адаптивное образование, обладающее устойчивой совокупностью ведущих признаков и занимающееся целенаправленным проектированием педагогического, психологического, методического, организационного обеспечения учебного процесса применительно к конкретной предметной области с учетом ее качественного своеобразия в целях гарантированного достижения с заранее заданной надежностью результатов обученности каждого учащегося средствами изучаемого конкретного предмета.

### Виды методического управления.

В современной педагогической и психологической литературе имеются подходы к раскрытию видов педагогического управления учебным процессом (С. И. Архангельский, Н. Ф. Талызина, В. П. Беспалько, Ю. Ю. Щербань, А. И. Раев). Полагаем целесообразным использовать предлагаемые названия и для методического управления.

Методическое управление мы классифицируем по разным основаниям и соответственно различаем различные его виды:

1) по способам воздействия, по наличию средств управления различают прямое, непосредственное управление, осуществляемое с помощью учителя при групповом обучении, и косвенное, опосредствованное, осуществляющее с помощью различных средств программирования, раздаточных материалов различного назначения, инструкций, управляющих устройств, ЭВМ и т. д.;

2) по наличию обратной связи различают разомкнутое прямое и косвенное (без обратной связи), циклическое косвенное по принципу «черного ящика» и пиклическое, косвенное управление по принципу «белого ящика» (Н. Ф. Талызина), когда возможна коррекция в зависимости от рассогласования между реальными и запрограммированными результатами;

3) по уровню адаптации различают косвенное, циклическое жесткое (корректирующее) с частичной адаптацией и косвенное, пиклическое гибкое (регулирующее) с более полной адаптацией управление (В. П. Беспалько);

4) по длительности и быстроте воздействия на объект различают оперативное и перспективное управление (А. И. Раев);

5) по объему воздействия на объект различают полное, неполное (частичное) и нулевое управление. Полное управление реализуется тогда, когда представлены все основные составляющие блоков методического управления. Частичное управление имеет место, когда отсутствует один факультативный блок. В формируемой деятельности есть управляемые

части, т. е. части, обладающие всей совокупностью признаков, которые сочетаются с неуправляемыми. Управление отсутствует, если на том или ином участке учебного процесса не задействованы основные признаки методического управления;

6) по месту осуществления управления различают разомкнутое и циклическое управление на занятии (уроке) и вне урока (в лаборатории, дома, в группах продленного дня);

7) по количеству участников управления различают: а) индивидуальный режим, самостоятельная работа с программируанными материалами; б) управляемая работа в парах или в группах.

## Глава 4

### МЕСТО МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Качественное своеобразие иностранного языка как объекта управления заключается в том, что, во-первых, обучающийся имеет дело с большим числом единичного материала (часто трудно вычленить конечное обозримое число закономерностей, подлежащих осмыслению и усвоению), во-вторых, объективно существует тесная взаимосвязь всех аспектов языка и видов речевой деятельности друг с другом, в-третьих, традиционно усвоение иностранного языка ассоциируется с увеличенной нагрузкой на память. Это требует, как справедливо отмечает О. Я. Кабанова, критического пересмотра существующих подходов к обучению иностранному языку, выделению нескольких общих видов воздействий, включающих возможные частные случаи. Этой цели служат контуры методического управления.

Всегда ли необходимо методическое управление? С нашей точки зрения не всегда. Представляется нецелесообразным преувеличивать роль методического управления, чрезмерно расширять понятие управления до понятия всякого вообще (значит и самого простого) воздействия.

Учитывая конкретные условия обучения языку в школе, управление необходимо для овладения новыми базисными, ведущими учебными деятельностями алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера в каждом из основных видов речевой деятельности. Объектами управления должны быть: деятельность по структурному оформлению речи; деятельность по словоупотреблению; деятельность по овладению техникой чтения (см. главу 3).

Осуществление управления названными выше деятельностями позволяет минимизировать объекты усвоения, гарантирует каждому ученику определенный уровень обученности в основных видах речевой деятельности — аудировании, говоре-

ции, чтении и письме, что существенно продвигает учащихся в овладении иностранным языком как средством общения. Это имеет большое положительное психологическое значение.

Полное управление имеет место, если представлены все основные блоки методического управления (контуры I—III). Управляемость позволяет реализовать частичное управление, т. е. осуществляется локальный подход к управлению. Управляемость имеет место, если отсутствует один блок (контур IV).

Если отсутствуют два из названных выше блоков, то нет ни управления, ни управляемости, а имеет место рационализация. Объекты рационализации были рассмотрены в книге К. Б. Есипович «Использование программирования при обучении иностранным языкам в средней школе». М., 1980.

Если отсутствуют 3—4 параметра-блока из названных выше, то имеет место совершенствование. Однако отсутствовать могут не произвольные блоки, а лишь блок 9 — коррекция, блок 3 — обратная связь, блок 5 — оперативный контроль, блок 6 — самоконтроль. Без этих блоков может быть достигнут определенный уровень обученности.

Деятельностная обусловленность учебного процесса должна обязательно иметь место и при рационализации, и при совершенствовании, иначе мы получим частные воздействия на результативность, существенно не продвигающие проблемы обучения и воспитания средствами изучаемого предмета.

Соотношение управления, управляемости, рационализации и совершенствования обучения могут быть различными.

Учитывая реальные условия обучения в школе и принимая внимание идею минимизации содержания, следует обозначить нулевой уровень управления, т. п. уровень совершенствования. Совершенствование улучшает отдельные звенья учебного процесса. Объектами совершенствования могут быть отдельные умения учебной работы: актуальный материал; элементы нормы и узуса; деятельности (или действия), повторно формируемые; опорные элементы на разных этапах работы; изменение организационной формы выполнения того или иного задания; разовый материал, когда это целесообразнее решать на уровне мнемического запоминания и т. д.

С нашей точки зрения, целесообразно различать постоянные и переменные объекты совершенствования.

Постоянными объектами совершенствования должны явиться т. п. материалы по актуальной тематике. Это обусловлено следующими соображениями: во-первых, естественное стремление учебных пособий и учебников к стабильности не позволяет авторам включать актуальный, но быстро устаревающий по объективным причинам материал. Поэтому учитель должен уметь составить и использовать в учебном процессе материал по актуальной тематике; во-вторых, слабая мобильность содержания школьного образования требует умелого внесения час-

тических изменений и корректив в предлагаемые в учебниках материалы страноведческого характера; в-третьих, актуальный материал позволяет осуществлять, укреплять связь обучения с жизнью, практикой коммунистического строительства, привлекать жизненный опыт учащихся, активнее включать в учебный процесс то главное, чем живет наша страна, мир. Это способствует постоянному совершенствованию содержания с учетом реальных возможностей класса и новых достижений методической науки и передовой педагогической практики.

Переменными объектами совершенствования становятся иногда базисные явления языка вследствие того, что, например, авторы книг для учителя не обеспечили должный уровень управления, в поурочных рекомендациях может отсутствовать ряд блоков методического управления и должного уровня обученности не достигается.

Переменными объектами совершенствования должно являться и овладение элементов узуса. Это определяется следующими соображениями: во-первых, узус и норма всегда конкретны, неповторимы, они содержат огромный эмпирический материал; во-вторых, норма и узус в речи реализуют не все, что есть в системе языка. Узуальная правильность связана с вариабельными ситуациями, т. е. узуальное выражение неповторимо; в-третьих, в условиях ограниченного бюджета времени, отводимого на изучение языка в школе, целесообразно овладение элементами узуса.

В условиях средней общеобразовательной школы в связи с ограниченностью часов, отводимых на изучение языка, вряд ли возможно широко представить узус изучаемого языка. Однако в ряде случаев возможно и целесообразно специально фиксировать внимание учащихся на том, какие из возможных форм выражения предпочитает использовать человек, говорящий аутентично на данном языке. Не ограничиваясь фиксацией множества конкретных ситуативных расхождений, важно выделить типичные случаи более аутентичной речи на том или ином участке работы.

Таким образом, в учебном процессе целесообразно различать а) управляемые участки, обладающие всей совокупностью свойств, типовых признаков методического управления (контуры I—III); б) частично управляемые участки учебного процесса, в которых есть управляемые части (т. е. части, обладающие значимой совокупностью свойств программы управления) и участки, не обладающие всей совокупностью свойств, черт программы управления (контур IV); в) неуправляемые участки учебного процесса, т. е. участки, не построенные с позиций управления (см. уровни рационализации и совершенствования).

Диалектика взаимодействия этих частей при изучении конкретного предмета обусловливается условиями обучения (пре-

жде всего количеством учебных часов, отводимых на изучение предмета), материальной базой школ (наличием необходимых средств управления), уровнем подготовки учительских кадров к осуществлению управления и т. д. Исходя из вышеизложенного, планируя стратегические проблемы управления, важно координировать различные участки учебного процесса, т. е. правомерно ставить вопрос о сочетании в учебном процессе участков, построенных с позиций управления, управляемости и без него (рационализация, совершенствование).

Стыковка уровней методического управления требует взаимоувязки. Это не происходит механически. Важно учитывать процедуры оптимизации (Ю. К. Бабанский). Иногда локальный вариант управления может быть оптимальным для обучения в данных конкретных условиях. Все зависит от условий обучения, времени, отводимого на изучение того или иного явления, материальной базы и т. д.

Оптимальным может быть любой из уровней методического управления, который в данных конкретных условиях при наименьших затратах времени позволит достичь наилучших результатов, т. е. при условии нулевого рассогласования запланированного и реального результата достигается существенный прирост количества и качества практических навыков и умений у каждого учащегося за единицу времени. Оптимальным является управление, когда предлагаемые в каждом блоке рекомендации являются предпочтительными в данных конкретных условиях.

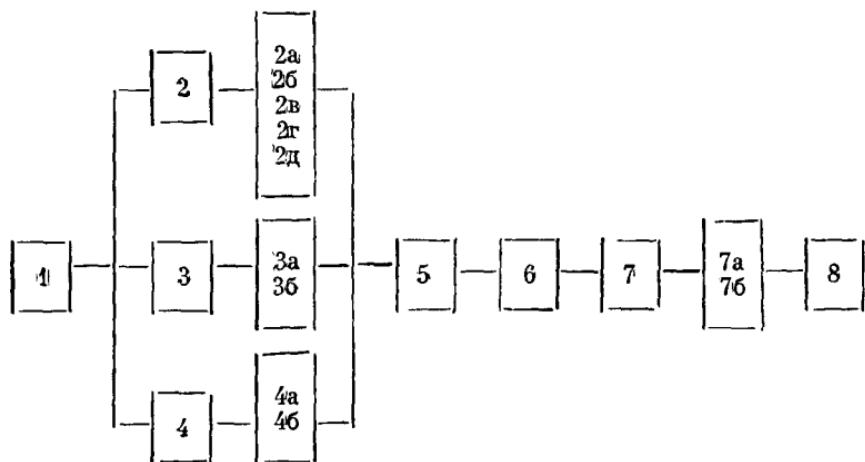
Подведем некоторые предварительные выводы. Методическое управление не претендует на универсальность, единственность своего подхода. Исходя из диалектичности рассматриваемого понятия, его многофункциональных возможностей речь идет об осознанной координации деятельности учителя и учащихся при организации усвоения содержания конкретного учебного предмета. Методическое управление не есть особый метод или прием обучения. Это подход к построению процесса обучения по данному конкретному учебному предмету, обеспечивающий гарантированный уровень обученности каждого и всех учащихся по предмету.

Введение в педагогическое управление — понятия методического управления позволяет качественно по-новому, прежде всего в аспекте генезиса и функционирования, раскрыть сущность системообразующих факторов, влияющих на процесс усвоения формируемых деятельности. Введение идеи функциональных блоков как составляющих управленческого цикла позволяет по-новому раскрыть и более обобщенно характеризовать управление. Специфическая добавка дает новое предметное видение учебного процесса с учетом функционирования блоков, приводит к появлению нового системного конструкта — функциональных блоков, что позволяет раскрыть ряд

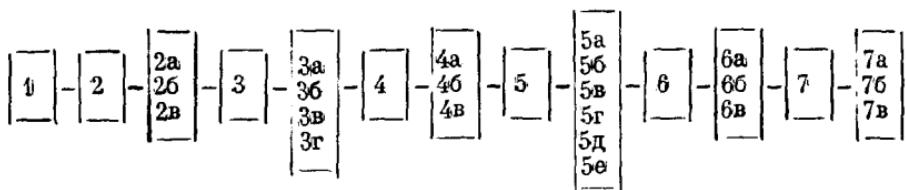
новых аспектов в проблеме методического управления как системно-функционального явления и дает возможность качественно по-новому решить вопросы управления по предмету. Уровневый подход к проблемам управления дает строгие объективные критерии для разграничения обязательных и факультативных признаков полного и частичного управления, что позволяет избежать абсолютизации одной из сторон учебного процесса.

Приводим обобщенные схемы блоков № 1, 2, 8. Узлы блоков даны на с. 54—55.

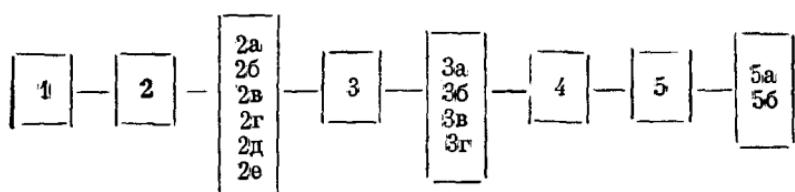
### *Блок 1. Определение целей управления*



### *Блок 2. Учет качественного своеобразия формируемой деятельности*



### *Блок 8. Организация учебного процесса по овладению объектами управления*



## Часть II

# ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Рассмотренные в первой части книги общие вопросы методического управления могут быть использованы для построения программ управления в различных типах учебных заведений. Впервые основные положения теории методического управления включены в учебно-методический комплекс «Немецкий язык за два года»<sup>22</sup>. Вторая часть книги посвящается краткому описанию некоторых программ методического управления, представленных в данном учебном комплексе.

## Глава 5

### УЧЕБНЫЙ КОМПЛЕКС «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК ЗА ДВА ГОДА» И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Принципиальная новизна учебного комплекса «Немецкий язык за два года»<sup>22</sup> заключается в следующем:

Во-первых, это первый опыт создания ускоренного двухгодичного курса обучения немецкому языку учащихся 9—

<sup>22</sup> Здесь и далее имеется в виду К. Б. Есилович, Н. А. Миссюра «Немецкий язык за два года». Учебник для учащихся 9—10 классов средней общеобразовательной школы, не изучавших иностранный язык в восьмилетней школе. М., Просвещение, 1975 (1 изд.), 1978 (2 изд.), 1981 (3 издание). К. Б. Есилович, Н. А. Миссюра. «Книга для чтения» для учащихся 9—10 классов к учебному комплексу «Немецкий язык за два года». М., Просвещение, 1975 (1 изд.), 1978 (2 изд.), 1981 (3 изд.). «Звуковое приложение» из 17 долгоиграющих грампластинок фирмы «Мелодия», 1975, Комплект из 10 звуковых учебных диафильмов тех же авторов. Студия «Диафильм», 1978—1981 гг. К. Б. Есилович «Книга для учителя к учебному комплексу «Немецкий язык за два года». М., 1982. (2-ое изд.).

10 классов, которые ранее не изучали иностранный язык<sup>23</sup>. Данный учебный комплекс используется в старших классах сельских школ, в которых немецкий язык из-за сложившихся в восьмилетней школе условий фактически не преподавался. Сельская школа является важным звеном в системе воспитания и обучения подрастающего поколения<sup>24</sup>. Специфика условий многогранной деятельности сельской школы на современном этапе привлекает к ней особое внимание ученых, педагогов. Обучение иностранному языку в сельской школе связано с обучением языку в массовой общеобразовательной школе. Но единство не означает тождество. Поэтому важно было создать качественно новые подходы к разработке вопросов содержания, методов и организации обучения в условиях двухгодичного курса.

Во-вторых, данный учебный комплекс является попыткой реализации научно-обоснованной методики ускоренного обучения немецкому языку старшеклассников в условиях сельских школ с учетом тенденций современной методики и передовой педагогической практики обучения иностранным языкам в школе.

В-третьих, неотъемлемым элементом системы работы по данному учебному комплексу является разработанный подход к управлению познавательной деятельностью старшеклассников в условиях ускоренного овладения иностранным языком.

В-четвертых, учебный комплекс впервые включает программирование в качестве неотъемлемой составляющей процесса обучения и как важного средства управления, что позволяет создать особо благоприятные условия для активизации познавательной деятельности учащихся, для управления самостоятельной работой старшеклассников на уроке и дома.

В-пятых, учебный комплекс обладает большим воспитательным потенциалом, создает благоприятные условия для развития устойчивых интересов к изучаемому иностранному языку и активного владения им как средством общения благодаря четкой методической организации учебного процесса, что

<sup>23</sup> Учебный комплекс составлен в соответствии с требованиями Программы Министерства просвещения РСФСР по иностранным языкам для занятий с учащимися IX—X классов средней общеобразовательной школы, не изучавшими иностранный язык в восьмилетней школе. М., 1975, 1980. Учебный комплекс «Немецкий язык за два года» рекомендован МП РСФСР для широкого использования в старших классах сельских школ.

<sup>24</sup> Общеизвестно, что роль сельских школ в социальном развитии нашего общества велика. Из общего количества имеющихся школ, как отмечал Н. В. Александров, около 80% расположены в сельской местности. В этих школах учатся более 8,5 млн. учащихся, что составляет почти половину всех учащихся РСФСР. См.: Александров Н. В. Педагогические кадры: итоги и перспективы.—Советская педагогика, 1975, № 11.

позволяет учащимся в условиях двухгодичного курса изучить и активно усвоить такой же объем материала, каким овладевают в течение семи лет ученики 4—10 классов общеобразовательных школ, и успешно сдать экзамены по иностранным языкам на аттестат зрелости.

В-пшестых, книга для учителя к данному учебному комплексу впервые предлагает типизированные методические рекомендации для решения различных управлений задач блоков методического управления, что позволяет обеспечить каждому учителю осознанность в подходе к выбору оптимальных вариантов в построении адаптивных программ управления познавательной деятельностью учащихся с учетом конкретных условий обучения по двухгодичному курсу.

В учебном комплексе «Немецкий язык за два года» представлены контуры методического управления по усвоению ведущих объектов управления — учебных деятельности.

В связи с ограниченностью объема книги в дальнейшем подробно рассматривается программа управления усвоением деятельности по структурному оформлению речи. Выбор именно этой деятельности в качестве объекта рассмотрения обусловлен следующими соображениями: во-первых, общеизвестна объективная важность овладения деятельностью по структурному оформлению речи для практического владения иностранным языком как средством общения; во-вторых, деятельность по структурному оформлению речи позволяет раскрыть стратегию построения программ методического управления для учебных деятельности алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера как инвариантных элементов основных видов речевой деятельности, что исключительно важно для обеспечения надежного качества формируемых практических навыков и умений в наиболее короткие сроки. (Подробнее см. главы 3, 4, 5 части 1; в-третьих, овладение данной деятельностью в условиях традиционного обучения связано со значительными объективными трудностями устойчивого характера на всех этапах обучения, что зафиксировано в ряде методических исследований (В. С. Бабкина, О. Г. Башмакова, В. А. Грачева, Г. П. Гизей, Н. П. Каменецкая, И. И. Казимиров, Е. Д. Скорнякова, В. А. Очкасова, Л. З. Якушина и другие).

Ниже предлагается одна из возможных вариантов построения программы адаптивного методического управления познавательной деятельностью по структурному оформлению речи в старших классах средней школы в условиях двухгодичного курса.

## Глава 6

### СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТАВЛЯЮЩИХ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ЦИКЛА МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ С УЧЕТОМ СПЕЦИФИКИ ФОРМИРУЕМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной главе сущность составляющих управленаческого цикла раскрывается с помощью специально составленных блок-схем, где в обобщенном виде раскрыты подходы к решению задач блока (см. глава 3), и путем краткой содержательной характеристики составляющих управленаческого цикла методического управления с учетом качественного своеобразия формируемой деятельности.

#### § 1. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЦЕЛЕЙ УПРАВЛЕНИЯ

Управленаческий цикл начинается с уточнения цели предстоящей деятельности. Блок целей представляет собой сложное иерархически организованное построение, включающее органическое сочетание конечных, промежуточных и локальных (применительно к каждому уроку) целей. Обобщенная схема-блок № 1 предлагается на стр. 67, 51—52.

Конечные практические, воспитательные и общеобразовательные цели заданы требованиям программы по обучению иностранным языкам в условиях двухгодичного курса и конкретизированы нами в качественном и количественном отношении. См. К. Б. Есипович «Книга для учителя к учебному комплексу «Немецкий язык за два года» § 2.

Промежуточные практические, воспитательные и общеобразовательные цели сформулированы в тематическом планировании (См. §§ 6, 9, 12 «Книги для учителя»). Поурочное построение двухгодичного курса дает возможность четко формулировать основные практические задачи уроков. (См. §§ 7, 10, 13, 16 «Книги для учителя»).

Формулировке конечных требований предшествовал анализ работ И. Л. Бим, Н. И. Гез, А. Д. Климентенко, М. Л. Вайсбурд по вопросам уточнения конечных и промежуточных целей обучения.

Цели обучения, раскрытые нами в «Книге для учителя»: включают цели управления формируемыми деятельностями. Цели обучения шире целей управления, поэтому для составления рациональной программы методического управления важна дальнейшая конкретизация целей с учетом качественного своеобразия объектов управления. При решении вопроса о ко-

нечных требованиях учитывались данные специально проведенной подпрограммы.

## § 2. УЧЕТ КАЧЕСТВЕННОГО СВОЕОБРАЗИЯ ФОРМИРУЕМОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обобщенная схема блока № 2 дается на стр. 67, 52—53 данной книги. Овладение учебной познавательной деятельностью по структурному оформлению речи на уровне предложения, одного и нескольких сверхфразовых единиц предполагает формирование и развитие мотивационно-ориентировочных, исполнительных и контрольно-оценочных механизмов, различия ее структурных и функциональных сторон. В двухгодичном курсе реализуется системно-функциональный подход к построению формируемой деятельности (Н. И. Попова). При системном подходе к многообразию частных явлений выделяется инвариант системы и отдельные явления рассматриваются как частные варианты. Инвариантом является система моделей и соответствующих им типовых предложений. Различие между «глубинными» и «поверхностными» явлениями создается за счет разных отношений, в которые вступают одни и те же линейно расположенные слова. Одно и то же слово в составе одного и того же предложения, будучи взято в разных отношениях к другим словам, приобретает разные функциональные значения и вступает в разные «глубинные» отношения<sup>25</sup>.

Можно с достаточной уверенностью предполагать, что глубинные синтаксические отношения, такие как действие — субъект, действие — объект действия и т. д., являются одинаковыми для всех языков, хотя их формальное выражение в поверхности структуры предложения разнится от языка к языку. Выбор компонентов глубинных структур ограничен в силу того, что язык отражает, фиксирует типовые обстоятельства речевого общения. Знания о компонентах глубинных структур и их взаимосвязях как необходимых и существенных признаках любого языка являются обязательным элементом содержания ориентированной основы. П. Я. Гальперин рассматривает глубинные компоненты и их взаимосвязи в контексте языкового сознания (О. Я. Кабапова, П. Я. Гальперин).

В главах 3, 4 книги были раскрыты источники выделения деятельности и составляющих их действий и операций, поэтому представляется возможным схематически представить структуру деятельности.

<sup>25</sup> См.: Евдокимова Н. В. Соотношение знаний и практических умений в содержании учебного предмета практического характера. Автореф. канд. дис.— М., 1980.

Деятельность по структурному оформлению речи включает шесть (микро) деятельности: № 1 — деятельность по структурному оформлению простых нераспространенных предложений, № 2 — деятельность по структурному оформлению простых распространенных предложений, № 3 — деятельность по структурному оформлению сложно-сочиненных предложений, № 4 — деятельность по структурному оформлению сложно-подчиненных предложений, № 5 — деятельность по структурному оформлению речи на уровне одного (двух) сверхфразового единства (ограниченного контекста), № 6 — деятельность по структурному оформлению речи с учетом различных речевых форм (уровень более двух сверхфразовых единств).

Деятельности 1—4 являются базисными, носят алгоритмический характер и относятся к уровню системы и нормы языка, обеспечивают элементарный уровень практического владения языком. Их предметное содержание связано с окружающей действительностью, преобладают темы бытового характера. Элементы узуса усваиваются попутно. Для большей обозримости эти деятельности можно объединить в одну деятельность по структурному оформлению речи на уровне предложения.

Деятельность 5 носит полуэвристический характер, включает деятельности 1—4 алгоритмического характера, обеспечивает формирование умений комбинирования изученного ранее на уровне одного сверхфразового единства применительно к различным ситуациям общения и умений разными способами выражать одну и ту же мысль (при этом обращается внимание на разные способы выражения функции не только средствами синтаксиса, но и лексико-грамматическими средствами). Эта деятельность полуэвристична, так как вариативность выбора ограничивается целями и условиями обучения иностранным языкам в школе; область выбора средств выразительности речи ограничивается, но достаточно представительна; лексическая обеспеченность позволяет организовывать общение на уровне тем бытового и страноведческого характера.

Деятельность 6 носит эвристический характер, включает все деятельности от 1 до 5. Ее задача — научить строить текст высказывания на основе нескольких сверхфразовых единств, что предполагает мобилизацию предлагаемого по каждой подтеме материала, событий и фактов с учетом речевых форм. Каждая из деятельности представляет собой сложное целое, которое отличается смысловой, структурной и коммуникативной целостностью. Прокомментируем структурные особенности деятельности.

**Выявление структуры формируемой деятельности алгоритмического характера.** Ряд советских и зарубежных психологов и методистов гипотетически и экспериментально обосновал необходимость начинать обучение структурному оформлению

речи именно с предложения. Порождение речи начинается с внутренней «схемы» предложения, которое выходит затем как «компонент в речевую коммуникацию» (Н. И. Жинкин, Л. Н. Соколов, Т. В. Рябова). Человеческая речь имеет как бы два измерения — синтагматический аспект, т. е. линейность, порядок следования языковых единиц, и парадигматический аспект — выбор одного элемента из ряда возможных в данной точке речевой цепи (А. А. Леонтьев). Под структурным оформлением предложения понимается отбор и использование грамматических средств при передаче определенного содержания в условиях речевой ситуации.

Модели, или грамматические структуры, представляют собой, как справедливо подчеркивает И. А. Зимняя, единицу содержательного плана говорения — «уровня грамматической организации предложения». В базисной синтаксической модели<sup>26</sup> представлены как постоянные (синтаксические), так и переменные (морфологические) признаки, характер взаимодействия которых дает возможность выделить действия, подлежащие усвоению с учетом глубинной и поверхностной структур предложения.

При решении вопроса о содержании действий учитывалось положение советской психологии о том, что всякое действие и всякая операция (логическая, счетная, грамматическая — словообразования и словоизменения) всегда основывается на определенных отношениях, которые она реализует (См.: Рубинштейн Л. С. Проблемы способностей и вопросы психологической теории. — Вопросы психологии, 1960, № 3). Следовательно, необходимо вычленить и проанализировать грамматические отношения, лежащие в основе действий.

Характерным для психологического строения действия, отрабатываемых на базе моделей и отобранных на их основе типовых предложений, является различная степень их обобщенности.

При сопоставлении моделей друг с другом были установлены

---

<sup>26</sup> См.: Коломенская И. Д., Медведева Т. В., Михайлов О. Э. Таблицы базисных синтаксических моделей немецкого языка и их морфологических вариантов. 19 таблиц и руководство для учителя.— М., 1964.

С нашей точки зрения, модель или структура, будучи лингвистической категорией высокой степени абстракции является лишь базой для вычленения методической категории — типового предложения. Типовое предложение соотносится с соответствующей моделью (структурой), но подвергается методической конкретизации с учетом трудностей его элементов. Под типовым предложением понимается такое предложение, на основе которого можно построить другие предложения путем замены слов без каких-либо грамматических изменений. Если произвести грамматические изменения, то появляются новые типовые предложения.

ны две группы действий, характеризующих отношения элементов модели между собой. Первая группа действий соответствует отношениям двух первых элементов модели; вторая — соответствует отношениям V центрального члена модели, и его окружениям справа. Причем характер окружения справа от центрального члена определяется именно этим детерминирующим структуру элементом. Дальнейшая конкретизация действий и определение их характера происходили с учетом следующих двух факторов: во-первых, учитывались учебные трудности, создаваемые в значительной степени интерферирующим влиянием родного (русского) языка учащихся и изучаемого (немецкого) языка, а также внутри самого иностранного языка; во-вторых, принимались во внимание возрастные особенности учащихся.

Деятельность по структурному оформлению речи на уровне простого предложения<sup>27</sup> включает действия:

Действие 1 по выявлению глубинной структуры предложения включает операции: 1) разделение предложений на элементы; 2) выявление глубинной структуры, пользуясь схемами; 3) подведение под понятие; 4) выведение следствий; 5) развертывание составленной схемы<sup>28</sup> глубинной структуры предложения, независимо от лексического наполнения поверхностной структуры; 6) чтение схем.

Действие 2 по выявлению глубинной структуры по поверхности включает операции: 1) деление предложения на элементы; 2) распознавание формальных грамматических показателей элементов предложений (учет формально-грамматических показателей, дифференцировка в глагольных формах); 3) распознавание словосочетаний (выявление стержневого слова и его окружения); 4) уточнение взаимосвязи элементов предложения; 5) подведение под понятие (под обобщенную схему); 6) выведение следствий; 7) составление схем конкретных предложений.

Специфика иностранного языка как предмета обучения накладывает отпечаток на все предметные действия, которые приходится выполнять ученику в ходе усвоения и выработки практических навыков и умений.

В результате анализа были выделены следующие специфически предметные действия по структурному оформлению речи на уровне предложения: 3) действие замены первого элемента структур другими элементами; 4) действие замены третьего элемента структуры; 5) действие подстановки детерминативов I и III элементов структур; 6) действие расширения; 7) действие преобразования утвердительных вариантов

<sup>27</sup> Деятельности № 3—4 не столь значимы для практического овладения иностранным языком на начальном этапе. Поэтому они и составляющие их действия по перекомбинированию синтаксической схемы простых предложений в сложносочиненные и сложноподчиненные в дальнейшем не рассматриваются.

<sup>28</sup> Схемы показывают относительную независимость «глубинных структур» от способа внешнего выражения, т. е. от конкретной поверхностной структуры. Глубинная структура своеобразно проявляется в конкретном языке.

в отрицательные<sup>29</sup>; 8) действие преобразования утвердительных вариантов в вопросительные с вопросительным словом (wer, was, wie, wo, wohin, wieviel, wissen) и без него.

Внимательно проанализировав отобранные действия, можно отметить, что 3 и 4 действия имеют в своей основе одно общее действие замены первого и третьего элементов структуры. На первый взгляд кажется, что их можно объединить. Так и было в первой серии лабораторного эксперимента. Однако экспериментальное обучение показало, что объединение действий в одно было преждевременным шагом, вызвало много ошибок, так как не позволило четко дифференцировать специфику каждого из действий, что важно на начальном этапе выработки навыков и умений. Дело в том, что первоначально не были в достаточной степени учтены особенности психологической структуры действия замены первого и третьего элемента.

При сопоставлении отобранных структур и соответствующих им типовых предложений было установлено, что действия отношения двух первых элементов ( $N^1$  и V) почти повсеместно, за исключением подгруппы с безличными es (Es ist Sommer. Es ist kalt.), носят однотипный характер. Опыт показал, что через некоторое время благодаря упражнениям действия такого рода приобретают почти у всех учащихся свернутый, сокращенный характер. Эти действия совершаются всегда в одном направлении и имеют постоянный состав, что и способствует их довольно быстрому обобщению.

Что касается действия замены третьего элемента, связанного с характером окружения структуры справа от центрального члена V, то именно элемент детерминирующий структуру и соответствующую ей единицу обучения этот определяет специфику усваиваемого материала и вызывает «запуск всей последовательности элементов стереотипа». В этом и заключается трудность в овладении этим действием. Эксперимент показал необходимость выделения действия замены третьего элемента в отдельное, самостоятельное.

В действии составления вопроса с различными вопросительными словами и без них каждый тип вопроса с каждым вопросительным словом вызывал значительные трудности и поэтому подлежал обработке в отдельности. Они все объединены в одну группу действий лишь для большей обозримости.

Таким образом, вместо усвоения большого числа частных явлений усваивается общий принцип построения на нескольких из них, основные элементы и правила их сочетания, что позволяет ученику в дальнейшем разбираться во всех остальных случаях без специального обучения.

Как показал опыт работы с учебным комплексом «Немецкий язык за два года», общелогические действия должны быть объектом особо тщательной обработки при работе над деятельностями алгоритмического характера. В дальнейшем при обработке деятельности полуэвристического и эвристического ха-

<sup>29</sup> В связи с ограниченностью объема книги приводим набор операций лишь к действию 7. Например, действие 7 — действие преобразования утвердительных предложений в отрицательные предполагает выполнение операций: 1) подведение предложения под обобщенную модель отрицательного предложения; 2) знание места отрицания, когда отрицаются глагол, существительное или прилагательное; 3) проговаривание предложений в утвердительной и отрицательной формах.

рактера срабатывает перенос из родного языка. Однако эксперимент показал, что общелогические действия — подведение под понятие и выведение следствий — можно формировать отдельно и в связи с конкретным предметным содержанием. Поэтому они включены в качестве самостоятельных операций в действие 1, 2. Изучение морфологической информации ведется на синтаксической основе. В сущности, вся морфологическая информация, изучаемая на начальном этапе, представлена в отображенных структурах.

Рассмотренные выше действия обладают значительной степенью обобщенности, требуют от учащегося с самого начала учета специфических особенностей изучаемого явления; будучи сформированными, они обеспечивают последующее применение изучаемого к решению различных задач.

**Выявление структуры формируемой деятельности полуэвристического характера.** Главным при усвоении деятельности полуэвристического характера является формирование действий по построению высказывания на уровне одного сверхфразового единства. Минимальный количественный уровень — 2—3 предложения, максимальный — 4—7 предложений. А. А. Леонтьев убедительно доказал, что связность высказывания лучше всего проявляется в двух или нескольких (как правило 3—5, но не более семи последовательных предложениях, принадлежащих одному говорящему).

Н. Д. Зарубина<sup>30</sup> справедливо подчеркивает, что в практике работы часто недооценивают необходимость специального обучения связи между предложениями с помощью таких средств, как союзы, союзные слова, синтаксически значимая интонация, повторение один и тех же понятий в разном лексическом выражении, присоединение, бессоюзие.

Действительность по структурному оформлению речевого высказывания полуэвристична, так как она ограничена в известных пределах, т. е. в пределах отдельной микротемы в описательном и повествовательном монологическом высказывании.

**Действие 1.** Анализ структуры и способа построения сверхфразового единства. Операции: 1) установление видов связи между предложениями; 2) уточнение расположения обстоятельств места и времени в контактирующих предложениях; 3) установление внутри- и межфразовых средств связи (союзной, прonominalной и адвербальной типов связи).

**Действие 2.** Овладение синтаксическими средствами связи между предложениями. Операции: 1) композиция начала высказывания (зачин высказывания); 2) формулировка цели сообщения; 3) детальное и последовательное изложение информации о предмете сообщения; 4) построение различных вариантов концовок высказывания.

К структурной организации относятся:

— зачинны и концовки, типичные для статического описания. На-

<sup>30</sup> См.: Зарубина Н. Д. К вопросу об обучении связной речи.— Сб. «Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе».— М., 1976.

пример, по данным Э. П. Калининой<sup>31</sup>, начало высказывания может оформляться конкретизирующими (модальными, временными, локальными, портретными) и обобщающими зачинами; для выражения завершения высказывания служат итоговые, модальные концовки, а также копировки, выделяющие наиболее важный признак описываемого объекта.

**Действие 3. Использование различных видов связи для построения высказывания.** Операции: 1) включение союзов и союзных слов для связи отдельных предложений в сверхфразовое единство; 2) уточнение расположения обстоятельства места (и времени) в контактирующих предложениях; 3) распространение предложений, благодаря использованию союзов дополнения, противопоставления, сравнения и обстоятельственных выражений, уточняющих признаки или местоположение предметов; 4) выбор форм в зависимости от цели высказывания; 5) организировка предложений в зависимости от замысла.

**Действие 4. Овладение структурным оформлением диалога-образца.** Операции: 1) изучение вариантов сплеления реплик в диалоге-образце; 2) обращенное чтение диалога-образца; 3) замена отдельных частей в диалоге-образце.

**Действие 5. Овладение структурным оформлением нескольких реплик разного характера в диалоге<sup>32</sup>.**

**Действие 6. Овладение проведением лексических замен, т. е. умение разными способами выражать мысль (И. П. Хомякова).**

**Выявление структуры формируемой деятельности эвристического характера.** Деятельность № 6 по структурному оформлению речи включает работу с укрупненной единицей — несколькими сверхфразовыми единстами на уровне текста монологического характера с учетом различных форм высказывания.

**Действие 1. Овладение синтаксической стороной высказывания, состоящего из нескольких сверхфразовых единств.** Операции: 1) овладение порядком слов в простых и сложных предложениях разного типа; 2) использование сочинительных и подчинительных союзов и союзных слов для связи отдельных предложений в высказывание (О. Г. Башмакова).

Сущность развития и совершенствования структурного, синтаксического оформления монологической речи определяется усвоением внутри и междуфразовыми средствами связи (союзный, пропонитальный и адвербальный типы связи).

**Действие 2. Анализ образцов речи: описание (статическое и динамическое), повествование, рассуждение, с точки зрения объекта, цели и коммуникации обратных высказываний и сферы употребления речевых форм.**

Образцами обучения речи являются тематические тексты.

**Действие 3. Подбор необходимых элементов высказывания монологического характера в соответствии с содержанием.** Операции: 1) отбор (сбор) материала к высказыванию. Объекты отбора предложения.

<sup>31</sup> См.: Калинина Э. П. Обучение описанию и его сочетание с другими речевыми формами. Учебное пособие. Сыктывкар, 1978.

<sup>32</sup> В учебном комплексе частично использована предложенная Б. И. Лихобабиным типология диалогов с позиции мотивов и целей речевого общения. Она включает диалог-улисон (обмен мнениями, предполагающий полное согласие собеседников); диалог-растпрос; диалог-обсуждение; диалог-убеждение; диалог-объяснение; диалог-воздражение. Подробнее см. Лихобабиль Б. И. Обучение аудированию диалогической речи на английском языке в языковом вузе. Автореф. канд. дис.—М., 1975.

словосочетания; 2) систематизация и группировка материала к высказыванию.

**Действие 4.** Обучение композиции устных монологических высказываний описательного и повествовательного видов. Операции: 1) уточнение цели устного высказывания (умение строить зачины различных типов); 2) уточнение последовательности изложения информации о предмете сообщения; 3) завершение высказывания и подведение итога всему сообщению (умение строить концовки разных типов, характерные для описания).

**Действие 5.** Планирование и оправдывание элементов высказывания в зависимости от замысла. Операции: 1) анализ и сравнение различных вариантов построения высказывания; 2) аналитическая оценка ситуаций (выбор соотношения типов речи, соответствующие цели высказывания и «смысловому материалу»); 3) выявление различных видов связей между сверхфразовыми единицами, образующими высказывание; 4) выявление различных видов связей между отдельными предложениями; 5) планирование самостоятельного высказывания с учетом определенной речевой формы (описание, повествование, рассуждение); 6) построение высказывания из нескольких сверхфразовых единиц, т. е. осуществление сплеления предложений и сверхфразовых единиц; 7) выбор форм (утвердительных, вопросительных и отрицательных предложений) в зависимости от цели высказывания.

**Выявление функциональных особенностей учебных деятельности.** Попытие «функциональность» трактуется в методике разнопланово: иногда функциональность рассматривается как синоним коммуникативности, иногда эти попытки используются рядом, иногда попытки тесно связываются с соотношением «язык» — «речь».

Под функциональным аспектом в данной книге понимается такой подход к описанию языковых явлений, в основе которого лежит опора на речевой процесс и учет речевых закономерностей в конкретных рамках проявления речевой деятельности» (Г. И. Рожкова. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного. М., 1978, с. 17).

Функциональный подход связан с различного рода минимизацией, т. е. ограничением и выборочностью учебного материала в соответствии со строго ограниченными целями обучения. Максимальное сжатие изучаемого за счет выявления системных отношений предполагает отбор строго обязательных, необходимых и достаточных речевых средств, выделение сфер преимущественного функционирования явления в речи.

В методической литературе имеются попытки упорядочить общение за счет выделения видов речевого воздействия (Е. А. Маслыко), целей высказывания (В. А. Скалкин), типичных ситуаций отношений (И. М. Берман, В. А. Бухбиндер, В. Н. Очкасова), типов монологического высказывания (М. С. Балабайко, А. Е. Мельник), уточнения функциональной направленности основных типов предложений (И. Л. Бим, Ю. Ю. Сосенко) и другие.

Рассмотрим функциональные особенности отобранных деятельности.

**Выявление функциональных особенностей деятельности алгоритмического характера.** Моделирование условий общения для деятельности по структурному оформлению речи на уровне предложения было связано с учетом: 1) назначения высказывания на уровне предложения, которое является частным случаем речевого действия, существующим параллельно с разными уровнями высказывания; 2) функциональной направленности основных типов предложений при определении естественных ситуаций функционирования типовых предложений — утвердительных, отрицательных и вопросительных. В двухгодичном курсе делается попытка упорядочить речевое общение учащихся на уровне предложения с учетом работ И. Я. Бим, Ю.Ю. Сосенко.

**Выявление функциональных особенностей деятельности полуэвристического характера.** Моделирование условий общения для деятельности по структурному оформлению речи на уровне одного сверхфразового единства было связано с решением ряда вопросов.

Сверхфразовое единство является структурно-смысловым компонентом высказывания. Как было показано выше, эта деятельность полуэвристического характера обучает действиям в «контексте говорения» (по образному высказыванию Б. А. Бенедиктова). Известно, что связная монологическая речь контекстна по своей природе. Овладение этой деятельностью обеспечивает проектируемый уровень общения по подтемам.

В работе И. М. Бермана, В. А. Бухбандера и В. Н. Очкасовой<sup>33</sup> предлагается интересная типология устных форм речевого общения на основе учета сфер устного речевого общения, которым соответствуют типичные виды коммуникации. Этот подход используется в двухгодичном курсе при обучении общению на уровне одного или нескольких сверхфразовых единств.

Каждая тема учебного комплекса разработана в конечном числе наиболее типичных и актуальных подтем (см. §§ 9, 12, 15 тематические планы в «Книге для учителя»). При этом учитывалась сфера общения учащихся на родном языке; их интересы в области данной темы (использовались результаты анкетирования); языковые возможности учащихся. Предпочтение отдавалось подтемам, которые обеспечивают более обширное употребление ранее изученного материала.

**Выявление функциональных особенностей деятельности эвристического характера.** Моделирование условий и сфер общения для деятельности эвристического характера по струк-

<sup>33</sup> См.: Берман И. М., Бухбандер В. А., Очкасова В. Н. Речевая ситуация и ситуативная направленность упражнений.— Иностранные языки в высшей школе, вып. 10, 1975.

турному оформлению речи на уровне нескольких сверхфразовых единиц было связано с решением следующих вопросов.

1. Овладение высказыванием на уровне нескольких сверхфразовых единиц предполагает:

а) формирование умений обобщать несколько высказываний на уровне сверхфразового единства в одно значительной протяженности и содержать элементы повествования и рассуждения;

б) целенаправленное обучение различным формам речевого высказывания, используемым в процессе устной и письменной коммуникации: статическое и динамическое описание (на основе классификации зачинов и концовок, типичных для описания, т. е. овладение различными языковыми средствами выражения); сочетание описания с повествованием и элементами рассуждения; овладение повествованием и рассуждением; обучение композиции устных монологических высказываний описательного и повествовательного видов.

2. Структура описания, состоящего из ряда подтем, характеризуется однородностью предложений, реализующихся в параллельной связи предложений, в их структурной соотнесенности. В описании используются нераспространенные и распространенные предложения с обстоятельствами, выражающими место и время и т. д.

В композиционном отношении повествовательные и описательные сообщения имеют свое строение. Наиболее общим является деление на зачин, среднюю часть и концовку.

Имеется ряд глубоких исследований (Т. А. Ладыженская), где характеризуется многообразие композиционных особенностей монологической речи учащихся. Учитывая цели обучения и фактор времени, предыдущий познавательный опыт учащихся в родном и иностранном языках, употребительность речевой формы, все многообразие речевых форм во всей полноте не представляется целесообразным делать объектом управления в средней школе. Наиболее целесообразно сосредоточить внимание на основных формах описаний, повествований и рассуждения. Тематические тексты § 1—8 учебника являются своеобразным лингвистическим эталоном устного высказывания по темам и подтемам. Система занятий по параграфу строится как бы на трех уровнях: уровень овладения системой языка, уровень нормы и узуса, конкретизированные применительно к сферам общения, обозначенными в названии каждого параграфа учебника «Немецкий язык за два года».

### § 3. МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ

Особая сложность формирования познавательного интереса к изучаемому языку в условиях двухгодичного курса обусловлена

лена, во-первых, тем, что, как известно, источником мотивации при овладении языком является общение на изучаемом языке, т. е. возможность для реализации коммуникативных потребностей. При массовом обучении языку в условиях отсутствия языкового окружения «потребность в общении на этом языке сведена к минимуму и недостаточна для овладения» (Н. Я. Гальперин). Во-вторых, к старшим классам определяются профессиональные интересы учащихся, которые в основном не связаны с иностранным языком. В-третьих, практическое овладение учащимися старших классов всеми видами речевой деятельности в родном языке, речевой познавательный опыт в родном языке выступает в качестве благоприятного и неблагоприятного фактора при усвоении иностранного языка; так как усиливается влияние интерференции.

Мотивационная обеспеченность программ управления учебного комплекса «Немецкий язык за два года» проявляется в следующих направлениях: мотивационный этап введен на всех участках работы над действиями; широко используются языковые, речевые и ролевые игры с учетом возрастных особенностей учащихся; широко используются различные организационные формы – самостоятельная, групповая и работа в царах.

Учебное общение в процессе деятельности организуется в массовых, коллективных и групповых формах. Большое внимание уделяется созданию атмосферы эмоциональной заинтересованности в совместной деятельности и готовности непосредственно сотрудничать в ее реализации.

В «Книге для учителя» даются конкретные рекомендации по формированию умений анализировать предстоящую работу, отбирать, анализировать и сопоставлять конкретный материал в соответствии с замыслом, т. е. задается определенная инструментовка на общение, даются рекомендации по формированию активного отношения к трудностям работы, к процессу их преодоления. Проектируемый уровень общения по каждой теме в пределах параграфа обеспечивался наличием конечного числа подтем по теме и конечного числа ролевых игр для устных сфер общения, что позволяет осуществить управление учебным речевым общением в определенных пределах.

Для поддержания мотивации учащихся знакомят при работе с двухгодичным курсом: а) с приемами распознавания существенных признаков изучаемого, б) с приемами рассмотрения объекта с разных точек зрения, в) с приемами сопоставления нескольких возможных способов получения одного результата, г) с приемами актуализации жизненного опыта в особых ситуациях общения. Например, включены задания типа: Помоги товарищу. Выступи (объясни, разъясни) младшим (подшефным пионерам и т. д.), включись в поиск материалов учебного краеведения и т. д. Подробнее см. К. Б. Есинович. «Книга для учителя» § 4.

Таким образом, методическая интерпретация вопросов мотивации соотносится с реальными возможностями учащихся, с уровнем их предыдущего опыта в родном языке, со строго лимитированным кругом ситуаций общения, с учетом индивидуальных особенностей и интересов учащихся.

## § 4. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Внутренняя обратная связь при овладении деятельностями алгоритмического характера проявляется в наличии ключей разного типа (полных, неполных) при овладении ориентиро-вочной и исполнительными частями действий в ходе выполнения программированных упражнений см. серии 4—16 учебника. Внутренняя обратная связь при овладении деятельностями полуэвристического и эвристического характера обеспечивается наличием образцов выполнения заданий и построения высказываний, инструкциями полуэвристического и эвристического характера, используются ориентировочные карточки, напоминки для рациональной организации деятельности учащихся. Большое внимание уделяется организации обратной связи при использовании различных организационных форм обучения.

Внешняя обратная связь при овладении формируемыми деятельностями представлена различными типами промежуточных и итоговых контрольных заданий. Подробнее см. К. Б. Есинович «Книга для учителя», § 4, 6—16.

## § 5. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ

В учебном комплексе «Немецкий язык за два года», в тематическом планировании к § 6, 9, 12, 15 книги для учителя представлена служба контроля, раскрыты объекты контроля, предложены задания для промежуточного и итогового контроля степени сформированности умений структурно правильного оформления речи, пути обсуждения итогов контроля, критерии выставления оценок и исправления ошибок. (Подробнее см. К. Б. Есинович. «Книга для учителя», с. 61—63, 14—17).

Промежуточный контроль ведется по более детализированному кругу показателей, итоговый же — по укрупненному и сокращенному кругу показателей сформированности практических навыков и умений в основных видах речевой деятельности, но с учетом достигнутых результатов на уровне промежуточного контроля. Промежуточный и итоговый контроль позволяют обеспечить плановую динамику качественных и количественных показателей. Промежуточный контроль осуществляется в отношении ориентиро-вочной и исполнительной частей формируемых действий. Промежуточный контроль — это

в сущности обеспечение пооперационного контроля за ходом процесса. Этот контроль в двухгодичном курсе осуществляется в первую очередь в отношении ориентировочной части действия, так как она является решающей. Пооперационный контроль — это тоже контроль по продукту, но в отличие от конечного продукта, продукты отдельных операций дают болееное представление о характере производимых операций. Средствами промежуточного контроля являются серии тестов.

## § 6. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОКОНТРОЛЯ

В ходе спутного обучения учитывался тот факт, что, приступая к изучению иностранного языка, учащиеся уже обладают навыками и умениями самоконтроля в области родного языка. Это несколько облегчало задачу обучения самоконтролю в области иностранного языка, так как сам механизм самоконтроля уже находится у учащегося в действии. Так, учащиеся уже умеют различать звуки речи, отличать одно слово от другого, даже если слова незнакомы, управлять в определенной мере артикуляционными органами и т. д. Но это положение усложняло задачу, так как особенности иностранного языка не привычны для учащегося, и сказывалось в значительной мере влияние родного языка. Важно обосновать необходимость самоконтроля, ознакомить учащихся с приемами самоконтроля. В ходе всего обучения можно, как показал опыт, с помощью различных средств и приемов изменить объект работы механизма самоконтроля.

К числу основных средств самоконтроля относятся ключи, учебные инструкции, образцы выполнения заданий, схемы. Подробнее о самоконтроле см. К. Б. Еенинович «Книга для учителя» § 4.

## § 7. УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

Учет индивидуальных особенностей проинизывает все этапы работы над действиями. Систематизируем пути учета индивидуальных особенностей, опробованные при изучении немецкого языка в условиях двухгодичного курса:

1) индивидуальные различия обнаруживаются уже в уровне мотивации, невысокий уровень которой связан с неумением учиться, отсутствием индивидуального стиля учебной работы, неопониманием значения изучаемого, недооценкой роли того или иного этапа в овладении действиями;

2) индивидуальные различия возможны в факте принятия или непринятия ориентировочной части действия. Индивидуализация проявляется в способе подачи ориентировочной осно-

вы: полностью или по частям, в готовом виде или учащиеся выводят ее самостоятельно. В учебнике варьируются способы подачи ориентировочной части, например, в сериях № 4—12 — ориентировочная основадается полностью в готовом виде, в сериях № 13—15 — учащиеся сами выводят части ориентировочной основы. Самостоятельное выведение признаков новой структуры воспринималось учащимися как собственное открытие, вызывало положительное отношение и являлось дополнительным фактором положительной мотивации. Однако на первых порах, как показали индивидуальные эксперименты, целесообразно подавать ориентировочную основу в готовом виде, иначе велик элемент дискурсивности. Индивидуальные различия обнаружились в процессе овладения символикой. Объем учебной информации, способный обеспечить адекватную ориентировку, зависит не только от уровня сложности изучаемого, от интерференции, но и от подготовленности учащихся (Л. И. Черноватый). Учащиеся с повышенным уровнем обученности быстро овладевали символикой, и алгоритм в ряде случаев для них оказывался избыточным, достаточно было лишь правила-инструкции и модели. Учащимся «средним» и «слабым», с пониженным уровнем обученности требовалось правило-инструкция, модель, алгоритм, т. е. более развернутая система ориентиров с учетом трудностей изучаемого материала. Наши наблюдения по этому вопросу совпадли с результатами экспериментального исследования, проведенного Л. И. Черноватым.

Таким образом, в зависимости от трудности изучаемой структуры:

а) В условиях ограниченной интерференции сильные учащиеся на основе схемы-модели, без алгоритма и правила овладевают ориентировочной основой действия. Для «средних» и «слабых» учащихся все элементы ориентировочной основы — правило, схема, алгоритм — необходимы; б) в случаях с сильной интерференцией все части ориентировочной основы необходимы; в) теми свертывания звеньев ориентировки (2—3 урока) в зависимости от индивидуальных особенностей.

3) Индивидуальные различия влияют на овладение и начало поэтапного формирования (материализованный, громкоречевой этап, этап «внешней речи про себя» и т. д.). По нашим наблюдениям, различен темп овладения символикой, логическими и специфически предметными действиями у учащихся разной подготовки по языку, по общим для всех учащихся (не зависимо от индивидуальных различий) является положительное отношение к занятиям с использованием символики.

Индивидуально-психологические особенности учащихся проявляются уже на этапе установления предпрограммы обучающихся, что исключительно важно для построения стратегии и тактики работы.

4) Индивидуальные различия учащихся определяют степень развернутости ориентировочных карт для учебных действий алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера. Например, конечный набор подтем для одних учащихся должен быть вначале максимально развернутым; затем идет укрупнение подтем.

5) Обнаруживаются различия при овладении исполнительной частью деятельности: мера помощи, характер опор различен по объему и по сложности.

В «Книге для учителя» разработана система поэтапной индивидуальной помощи учащимся разной подготовки по языку при работе над учебными действиями алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера. (См. К. Б. Есинович «Книга для учителя», с. 41—50).

Большинство уроков двухгодичного курса спланировано гибко, как бы в трех режимах: первый режим обеспечивает необходимый уровень обученности в ходе выполнения обязательного минимума заданий; второй режим помогает организовать работу наиболее подготовленных школьников, предлагая им для выполнения задания повышенной трудности, отмеченные двумя звездочками и предназначенные для тех, кто особо интересуется иностранным языком и успешно справляется с обязательным минимумом; третий режим облегчает учителю работу с учащимися с пониженным уровнем обученности. О дифференцированном подходе при обучении см. с. 33—38, 43—45, 116—117, 167—168, 209—211 «Книги для учителя».

## § 8. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ОВЛАДЕНИЮ ОБЪЕКТАМИ УПРАВЛЕНИЯ

Обобщенная схема блока дана на стр. 67, 54 книги.

Организационная структура методического управления включает ряд подструктур: 1) подструктура организации ориентировочной части формируемых действий; 2) подструктура организации исполнительной части деятельности (этап материального /материализованного/ действия, этап формирования действия как внешнеперечевого, этап формирования действия во внутренней речи про себя); 3) подструктура организации личностно-ролевого общения, т. е. управление учебным общением на этапе формирования действия во внутренней речи. Гибкость организационных структур управления обеспечивается использованием различных организационных форм обучения. (См. К. Б. Есинович. «Книга для учителя», § 4, с. 50—80).

Стратегия планомерного формирования действий с заранее заданными свойствами предполагала организацию процесса обучения в соответствии с основными положениями теории поэтапного формирования умственных действий.

Несколько слов об организации мотивационного обеспечения всех этапов. В последнее время в теории поэтапного формирования умственных действий в качестве самостоятельного выделяется специальный мотивационный этап. Учитывая специфику иностранного языка как объекта усвоения и возрастные особенности учащихся средней школы, полагаем, что мотивационный аспект должен прописывать организацию процесса усвоения на всех этапах, поэтому каждый раз этап этот выделялся в качестве самостоятельного.

В таблицах в обобщенном виде комментируются некоторые подструктуры организации, с. 88—91.

## § 9. ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИИ

Построение адаптивных программ методического управления предполагает особо тщательное проектирование блока коррекции. В двухгодичном курсе представлены четыре вида коррекции: а) факультативная коррекция, когда в самом начале обучение ведется с нуля и фактически в изучаемом языке корректировать еще нечего, но предыдущий познавательный опыт учащихся, выявленный на основе предпрограммы, различен и коррекция возможна; б) текущая попутная коррекция, которая возникает при различном стартовом уровне при овладении логическими и специфично-предметными действиями; в) текущая специально организованная коррекция на различных этапах овладения логическими и предметно-специфическими действиями; г) специально организованная деятельность по коррекции, т. н. корректирующее повторение. (См. Повторение I, II, III, IV в «Книге для учителя» к учебному комплексу «Немецкий язык за два года», с. 59—61).

Блок коррекции реализуется в двух планах: во-первых, коррекция организуется с учетом объективных трудностей изучаемого (в значении, форме и функции), во-вторых, коррекция ведется с учетом конкретных условий обучения и может касаться мотивационной, ориентировочной, исполнительной и контрольной сторон формируемой деятельности. Коррекция может касаться ориентировочной части логических и предметно-специфических действий. Подробнее о текущей коррекции говорится в поурочных рекомендациях и при описание заключительного этапа. (См. «Книга для учителя», с. 74—76).

Блок коррекции в учебной деятельности важен не только сам по себе, но и во взаимодействии с другими блоками, в частности с мотивационным, так как корректировочное воздействие будет тем эффективнее, чем больше будет учтена потребность самих учащихся во внешней помощи. Эффективным средством коррекции является микропрограммирование.

Таблица 2

**Особенности организации поэтапной отработки формируемой деятельности алгоритмического характера**

Объект управления	1 этап — Организация овладения ориентировочной основой
Деятельность по структурному оформлению речи на уровне одного предложения	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мотивационный этап.</li> <li>2. Организация предварительной ориентировки предполагает осознание общелогической и специфической части формируемой деятельности. Материал подается в игровой форме:           <ol style="list-style-type: none"> <li>а) общелогическая часть действия характеризуется общей структурой распознавания с учетом признаков, необходимых и достаточных для отнесения или неотнесения каждого конкретного предложения к данной структуре, определение количества элементов, их особенностей;</li> <li>б) организация специфической предметной части действия предполагает осознание обобщенного коммуникативного значения типового предложения и овладение конечным набором преобразований с ним.</li> </ol> </li> </ol>

Таблица 2 (*продолжение*)

2 этап — Формирование действия в материальном (материализованном) виде	3 этап — Организация этапа громкой речи
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мотивационный этап.</li> <li>2. Организация материализованного этапа предполагает:           <ol style="list-style-type: none"> <li>а) овладение схематизированной записью изучаемых структур<sup>4</sup>;</li> <li>б) овладение записью необходимых и достаточных признаков.</li> </ol> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мотивационный этап.</li> <li>2. Объектом проговаривания является последовательность операций алгоритма там, где он дается. Чтобы не возможности скопировать миновать искусственный громкоречевой этап, желательно использовать задания, контроль</li> </ol>

<sup>4</sup> Были специально выделены уроки или их части, в течение которых учащиеся овладевали символикой, учились различать элементы структур (I серия уроков); изучали признаки структур и учились подводить то или иное конкретное предложение под соответствующий тип структуры (II серия уроков) и затем учащиеся переходили к поэтапной отработке отдельных действий в связи с работой над той или иной структурой (III серия уроков).

Проведению каждой из серий уроков предшествовала вводная беседа, которая создавала необходимые предпосылки для сознательного отношения к выработке навыков и умений структурного оформления речи.

Таблица 2 (продолжение)

**2 этап — Формирование действия в материальном (материализованном) виде**

- ков общелогического действия подведения под понятие;
- в) анализ предписаний, предложенных в сериях упражнений № 4—16. Действия выполняются вначале развернуто, в несколько замедленном темпе под руководством учителя, затем ученики переходят к самостоятельной работе, проверяя себя по ключу;
- г) организация внешнего поощрительного контроля идет в режиме самостоятельной работы или в режиме парной работы.

**3 этап — Организация этапа громкой речи**

- за которыми осуществляется с помощью карточек. Режим работы в парах или фронтально.
3. Овладение правильным интонационным оформлением типового предложения (работа хором и индивидуально).
4. Овладение механизмом лексических замен, подстановка отдельных элементов типовых предложений (работка хором и индивидуально).
5. Овладение механизмом трансформаций — отрицательных, вопросительных, с вопросительным словом и без них. Каждый тип преобразований отрабатывается отдельно при изучении различных типовых предложений. Работа ведется либо фронтально, либо в режиме взаимоконтроля при работе в парах.

Таблица 2 (продолжение)

**4 этап — Организация внешней речи про себя**

1. Мотивационный этап.
2. Выполнение серии упражнений с ключами для самоконтроля № 4—16 (работа ведется шепотом, индивидуально или в парах).
3. Фиксация проделанной работы в письменном виде — в виде специальной ориентировочной карточки, где в обобщенном виде представляется, чему ученик научился. Организация этапа внешней речи про себя идет либо в режиме самостоятельной работы с использованием программированных материалов, либо в режиме взаимоконтроля при работе в парах; один выполняет роль «контролера», другой — «исполнителя», потом они меняются ролями.
4. Подготовка к осуществлению учебного общения при работе в парах и в группе.

**5 этап — Организация этапа окончательного становления умственного действия**

- Этот этап окончательного становления действия по структурному оформлению речи на уровне предложения. И показателем овладения действиями является умение:
- а) безошибочно, в соответствующем темпе давать ответ с первого представления, т. е. употреблять изученные типовые предложения, применительно к отобранным ситуациям общения (логическая речь);
  - б) использовать изучаемые структуры для диалогического общения (владеТЬ механизмом построения различных типов вопросительных предложений, активное использование формул речевого этикета, что способствует формированию культуры общения).

Таблица 3

**Особенности поэтапной отработки формируемых действий полуэвристического и эвристического характера<sup>1</sup>**

Объект управления	1 этап — Построение ориентировочной основы	2 этап — Формирование действия в материальном (или материализованном) виде
1. Деятельность по структурному оформлению речи на уровне одного сверхфразового единства	1. Логическая часть деятельности переносится из деятельности по структурному оформлению речи на уровне предложения. Системность конкретно-специфической части проявляется в выделении конечного числа подтем по теме	1. Ознакомление с нормативным структурным оформлением речи на уровне микротемы (одного сверхфразового единства), работа со схемами и порядком их расположения. Использование образцов монологической речи, т. е. программа высказывания задается изначально в специально построенных тематических текстах.
2. Деятельность по структурному оформлению речи на уровне нескольких сверхфразовых единств (не менее 2—3)	2. Специфически предметная часть деятельности связана с учетом конечного числа структурных и функциональных особенностей высказываний с учетом речевых форм	2. Работа с укрупненными подтемами с спорой на материализованный образец. Анализ вариантов зачинов, концовок. Анализ и сравнение образцов описания, повествования, рассуждения (Э. Н. Калинина, О. С. Башмакова).

Таблица 3 (продолжение)

3 этап — Формирование действия как внешнеречевого	4 этап — Формирование действия во внешней речи про себя	5 этап — Формирование действия во внутренней речи
1. Анализ образцов построения высказываний по подтеме Отбор языковых лексико-семантических, грамматических и интонационных	1. Осуществление речевых поступков, готовность к осуществлению общения Приведение изученных средств в готовность к употреблению в процессе естественного общения	1. Нормативное оформление речи на уровне сверхфразового единства. Доминирующая задача — овладение микротемным высказыванием

<sup>1</sup> Мотивационный этап пронизывает работу на всех участках программы методического управления.

Таблица 3 (продолжение)

3 этап — Формирование действия как внешнеречевого	4 этап — Формирование действия во внешней речи про себя	5 этап — Формирование действия во внутренней речи
<p>средств оформления, подготовка к учебному общению</p> <p>2. Построение высказывания на основе отбора структурных лексико-грамматических средств на основе образца — тематического текста.</p> <p>Сокращение, комицессия избыточных средств</p>	<p>внешнего речевого общения, комбинирование изученных лексических, структурных и интонационных средств в соответствии с замыслом высказывания.</p> <p>2. Обеспечение стилистической гибкости задания, исправляемое использование материала в условиях речевого общения.</p> <p>Приведение изученных средств в готовность к употреблению в процессе естественного речевого общения</p>	<p>ванием в пределах подтем</p> <p>2. Программирование высказывания по внутреннему образцу. См. Конечный набор тем и подтем в § 9, 12, 15. Книги для учителя к учебному комплексу «Немецкий язык за два года».</p>

## Глава 7

### ПУТИ ДАЛЬНЕЙШЕГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОГРАММ МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

#### 7.1. ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММ МЕТОДИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ

Подход к разработке и созданию программ методического управления, предложенный в главах 3—6, позволяет объединить в единую систему совокупность мер по совершенствованию учебно-воспитательного процесса по иностранным языкам в средней школе.

Приводим краткое описание основных этапов работы по разработке и созданию программ методического управления:

1 этап — цель этапа — обобщение опыта реализации идей управления в философии, педагогике, педагогической психологии и других науках на основе изучения имеющихся публикаций по проблемам управления.

II этап — цель этапа — тщательное изучение опыта школы в плане выяснения типичных трудностей, возникающих у учителей иностранных языков разного уровня профессионального мастерства в реальном учебном процессе, анализ имеющегося эмпирического опыта управления.

III этап — цель этапа — диагностика причин методических трудностей, возникающих у учителей с разным стажем работы в школе, и у будущих учителей — студентов IV—V курсов дневного и вечернего отделений в период педагогических практик по первому и второму иностранным языкам в МГИИ им. В. И. Ленина, в городских школах и сельской школе с. Уваровка Можайского района Московской области.

IV этап — цель этапа — анализ созданных учебников и книг для учителя по разным языкам — английскому, немецкому, французскому, испанскому для разных типов школ с целью выяснения их структуры и предлагаемых методов и приемов обучения.

V этап — цель этапа — разработка теоретических основ управления учебным процессом по предмету, уточнение объектов и субъектов управления.

VI этап — разработка системы средств управления с учетом качественного своеобразия объектов управления и экспериментальная проверка составленных материалов в условиях индивидуальных и групповых лабораторных экспериментов и опытной проверки разработанных программ методического управления.

Анализ результатов опытной проверки программирования разных уровней (мета-, макро-, микро- и вспомогательного программирования), а также обобщение массового опыта работы учителей иностранных языков по использованию программирования как одного из ведущих средств управления в средней школе изложен в книге К. Б. Есипович «Использование программирования при обучении иностранным языкам в средней школе», М., 1980.

VII этап — цель этапа — наблюдение, обобщение опыта работы учителей иностранных языков в условиях двухгодичного курса, совершенствования отдельных блоков методического управления, представленных в учебном комплексе «Немецкий язык за два года»

Наш многолетний опыт работы по методической подготовке студентов к будущей профессии учителя иностранных языков свидетельствует о том, что на старших курсах студенты уже могут принимать активное участие в совершенствовании отдельных звеньев программ управления. Так, например, участники спецкурсов и спецсеминаров по вопросам управления на V курсе МГИИ им. В. И. Ленина были привлечены в 1977—1982 годах к разработке вариантов совершенствования отдель-

ных блоков методического управления в различных типах школ<sup>34</sup>.

Важность постоянного совершенствования отдельных блоков программ методического управления обусловлена развитием методики и смежных с ней наук, палитике разнообразных условий обучения иностранным языкам, возможным изменением учебного плана и количества часов, отводимых на изучение языка, разработкой вопросов методической подготовки будущих учителей иностранных языков в педагогических институтах, широким использованием идей оптимизации в школах и в вузах и т. д. Есть основания полагать, что работы в области методического управления обладают наибольшей побудительной силой в плане стимулирования прогресса самой методической науки.

## 7.2. ВАЖНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ УПРАВЛЕНИЯ

Все растущие требования к профессиональной подготовке будущего учителя, его педагогическая и методическая компетентность зависят от умения преподавателей уже в стенах педагогических институтов осуществлять опережающую методическую подготовку будущих учителей, обеспечивающую формирование у студентов способности быстро ориентироваться в новых ситуациях, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям обучения в условиях всеобщего среднего образования, готовность использовать новое. Каждый студент — будущий учитель, должен быть знаком как с основами административного управления, так и основами управления учебным процессом по конкретному учебному предмету. Решение поставленных перед современной школой задач требует от учителя всесторонней подготовки по вопросам методического управления. Выдвижение управления на передний край практической деятельности предполагает понимание его сущности, особенностей реализации.

Овладение студентами системой знаний по теории и практическим вопросам управления учебным процессом по иностранным языкам, осмысление психолого-педагогических и методических вопросов управления с целью усиления воспитательного потенциала изучаемого предмета позволит подготовить студентов к педагогическому руководству процессом уп-

<sup>34</sup> Подробнее см. выполненные под наим руководством дипломные работы Е. Н. Иловайской, О. Ф. Задачиной, Н. В. Рубцовой, М. Д. Медведиц, И. Р. Сигеда, Т. Е. Лихаревой, Н. И. Леоповой, Н. А. Габриэли, Е. П. Павловской, Е.Л. Воронянской, Н. А. Фроловой, Е. И. Ульяхиной, Н. И. Дикаревой, Г. М. Кильдышевой, О. Е. Добролюбовой, И. М. Черкасской и других.

появления познавательной деятельностью учащихся, а также будет способствовать формированию профессиональной и социальной активности студентов.

Формирование готовности<sup>35</sup> к принятию нового, к овладению идеями методического управления является фундаментальным условием успешности выполнения профессиональной деятельности. Готовность к осуществлению методического управления — важная составная часть профессиональной готовности будущего учителя к самостоятельной трудовой деятельности.

Современный этап развития высшего педагогического образования предусматривает перенос центра тяжести на качественные аспекты, что безусловно связано с привлечением научных идей из других областей знания, опора на них. Использование идей управления важно для опережающей подготовки будущего учителя. Важным элементом профессиональной готовности учителя к осуществлению управления является осознание содержания и структуры управленческой деятельности, понимание и активное овладение сущностной характеристикой умений, необходимых будущему учителю для успешного осуществления управленческой деятельности в целом и каждого ее компонента в отдельности, понимание содержательной характеристики факторов, влияющих на эффективность деятельности учителя по осуществлению управления, учет взаимообусловленности деятельности учителя и учащихся в учебном процессе.

Управленческая деятельность учителя представляет собой социально обусловленную разновидность профессиональной активности учителя. Это — весьма специфический вид деятельности, которую, с нашей точки зрения, целесообразно выделить в важный относительно самостоятельный участок методической подготовки учителя. С точки зрения структуры управленческая деятельность — это система, состоящая из двух подсистем, которые впервые рассматриваются в работе в качестве специальных объектов формирования.

Подсистема № 1 — управленческая деятельность по подго-

<sup>35</sup> Рассматривая готовность как системное явление, целесообразно различать общую психологическую и специальную профессиональную готовность. Учитывая структуру педагогической деятельности (Н. В. Кузмина, А. И. Щербаков, Ф. И. Гоноболии и др.) и требования профессиограммы учителя иностранных языка (С. Ф. Шатилов, К. И. Саломатов) целесообразно, с нашей точки зрения, особо различать формы готовности, тесно связанные с общей: коммуникативную и методическую готовность к управлению познавательной деятельностью по конкретному учебному предмету. Подробнее см.: К. Б. Есинович. Влияние идей кибернетики на формирование готовности к профессиональной деятельности студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов. Сб.: Роль логики и кибернетики в профессиональной подготовке учителя. Могилев, 1981.

товке к осуществлению методического управления. Она включает следующие действия: 1) формирование методической готовности к уточнению целей управления; 2) формирование организационной готовности к гибкому использованию типовых структур организации учебного процесса вообще и учебного общения в частности; 3) формирование технической (операционной) и мотивационной готовности для решения типовых управлительских задач при организации обратной связи, контроля, самоконтроля, коррекции, дозирования активности мотивационного обеспечения с учетом индивидуальных особенностей учащихся и т. д.

Подсистема № 2 — управлительская деятельность по осуществлению методического управления. Она включает следующие действия: 1) антиципация типовых управлительских ситуаций; 2) формирование методической компетентности при решении типовых задач управления в блоках; 3) формирование коммуникативной готовности к организации и регулированию учебного общения при использовании различных организационных форм; 4) формирование методической мобильности при проектировании стратегических, тактических и оперативных звеньев управления с учетом условий обучения. Представляется возможным выделить следующие операции, адекватные формируемой управлительской деятельности: ретроспективный анализ, обобщение и реконструкция эмпирического опыта с позиций управления познавательной деятельностью учащихся; актуализация теоретических знаний по вопросам методического управления (перевод методических задач на графический язык); овладение общими и специфически-предметными умениями учебного труда; выбор адекватных средств управления в блоках и овладение техникой работы с различными средствами управления.

Функциональная характеристика управлительской деятельности связана с овладением специальными управлительскими умениями, необходимыми для осуществления управлительской деятельности, а также функциями управления — прогнозирование, определение целей, планирование, принятие управлительских решений, регулирование и координация, контроль и оценка достигнутых результатов и т. д.

Управлительская деятельность учителя имеет междисциплинарный и интегративный характер, предполагает овладение управлительским мастерством, которое нацеливает на учет психолого-педагогических аспектов, и владение управлительской техникой для решения типовых и нетиповых управлительских задач.

Анализ и обобщение опыта свидетельствует о том, что стихийного формирования управлительской деятельности не происходит. Владение арсеналом средств воздействия не может быть результатом эпизодических процедур. Создание комплекс-

ных динамичных программ по целеполаганию формированию готовности к управленческой деятельности учителя иностранного языка, овладение структурой и содержанием управленческой деятельности поможет вывести каждого студента на передний край его специальности, что является важной задачей формирования его социальной активности.

С нашей точки зрения, методическая подготовка учителя-предметника должна вестись как бы на двух уровнях — нормативном и проектном. Нормативный уровень — это плоскость реальности, это уровень «сущего» (по терминологии В. В. Краевского), обеспечивающий знакомство и овладение тем, что существует и широко используется в учебном процессе в школе в условиях массового обучения по предмету. Проектный уровень — это уровень «должного», обеспечивающий знакомство с новыми перспективными базисными идеями и подходами, которые уже разработаны, но еще широко не внедрены, по которые, как справедливо подчеркивает Н. Ф. Талызина, должны помочь молодому специалисту «предвидеть развитие своей отрасли в будущем». В настоящее время опережающая методическая подготовка учителя, к сожалению, фактически целеполаганию не ведется, поэтому часто учителя негибко реагируют на новое, в их работе мало мобильности, имеет место частое однообразие методических решений и т. д. Система методической подготовки ближе всего стоит к реальным запросам учителя-предметника и во многом обеспечивает его успех как учителя и воспитателя. Поэтому выделение и включение специальной подсистемы опережающей подготовки в общую систему методической подготовки является важной составной частью повышения деловой квалификации и социальной активности будущего учителя в педагогических институтах. Научное управление учебным процессом по предмету должно включаться в опережающую подготовку будущего учителя иностранных языков<sup>36</sup>, что безусловно будет способствовать совершенствованию профессиональной подготовки и уровня методической мобильности, компетентности и культуры будущего учителя, так как позволит обеспечить каждому учителю осознанность в подходе к выбору оптимальных вариантов решения методических проблем в соответствие с целями и требованиями конкретной ситуации.

<sup>36</sup> Прогнозируя пути внедрения идей опережающей подготовки, представляется целесообразным говорить о программе-минимум и программе-максимум. Программа-минимум, с нашей точки зрения, предполагает включение в учебные планы обязательных спецкурсов и спецсеминаров по вопросам управления как неотъемлемого звена методической подготовки студентов и отражение этих вопросов в профессиональной программе учителя иностранных языков. Программа-максимум предполагает включение идей методического управления во все звенья методической подготовки.

Убедительное разъяснение важности использования идей управления создает надежную психологическую основу для успешного внедрения управления в учебный процесс, что позволит успешно формировать базовый массив профессиональных знаний и умений студентов педагогических вузов, стимулировать повышение профессиональной мобильности выпускников и их умение успешно адаптироваться к изменяющимся условиям обучения. Все выше названное будет способствовать совершенствованию программ методического управления.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В первой части работы показана важность учета факторов управления для дальнейшего совершенствования учебного процесса, раскрываются актуальные проблемы теории управления учебным процессом по предмету в средней школе на современном этапе. Исходя из общих принципов системного анализа, впервые раскрывается уровневое строение процессов управления, обосновывается подход к выбору ведущих объектов управления и исследуются пути построения оптимальных программ методического управления с учетом качественного своеобразия объектов управления.

Во второй части раскрываются практические вопросы реализации управления при обучении иностранным языкам с позиции теории идейного формирования умственных действий, сбрасывается опыт внедрения идей управления в учебный процесс по иностранным языкам и намечаются пути дальнейшего совершенствования программ методического управления с учетом качественного своеобразия формируемой управленческой деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА<sup>1</sup>

- Маркс, Энгельс, Ленин, КПСС об управлении экономикой. М., Политиздат, 1979, с. 344.
- Ленин В. И. Философские тетради. Полн. собр. соч. Т. 29.
- Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981.
- Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Т. 1—2. М., 1958.
- Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовки их к труду». — Коммунист, 1978, № 34.
- Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему улучшению условий работы сельской общеобразовательной школы». — В сб.: Народное образование в ООСР. М., 1974, с. 243—246.
- Анохин И. К. Физиология и кибернетика. — В кн.: Философские вопросы кибернетики. М., 1961.
- Аракин В. Д. Сравнительная типология языков и методическое прогнозирование. — В сб.: Некоторые вопросы методики преподавания английского языка как первой специальности. М., 1976.
- Архангельский С. И. Кибернетические аналогии в обучении. М., 1968.
- Афанасьев В. Г. Системность и общество. — М.; Политиздат, 1980.
- Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
- Балл Г. А. О некоторых основных понятиях теории действий. — Вопросы психологии, 1980, № 4, с. 73—81.
- Берг А. И. Проблемы управления и кибернетика. — В сб.: Философские вопросы кибернетики. М., 1961.
- Бесналько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Части 1, 2, 3. М., 1971.
- Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника. М., 1977.
- Блинов В. М. Эффективность обучения. М., 1976.
- Бочаров М. К. Некоторые вопросы теории управления наукой. — В кн.: Опыт и проблемы управления наукой. Киев, 1976.
- Вайсбурд М. Л. Проблемы управления реципиентной деятельностью учащихся. — В сб.: Основные пути повышения эффективности обучения иностранным языкам на современном этапе. М., 1980.
- Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. М., 1980.
- Васильева М. М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. — Иностранные языки в школе, 1981, № 2.
- Витлин Ж. Л. Обучение взрослых иностранныму языку. М., 1978.
- Волкова Е. И. К дидактическим принципам. — Иностранные языки в школе. 1976, № 1.
- Вопросы внутришкольного управления. М., 1975.
- Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976.
- Гвишиани Д. М. Организация и управление. — М., 1972.
- Грез И. И. Некоторые вопросы теории урока иностранного языка. — Иностранные языки в школе. 1968, № 4.

<sup>1</sup> Кроме литературы, указанной в данном списке, использованная литература представлена также в самой работе и частично в подстрочных примечаниях в виде список к соответствующим страницам. Объем пособия не позволил предложить подробный список работ по вопросам управления. Подробнее см.: Афанасьев В. Г. Научное управление обществом. (Опыт системного исследования). М., 1973. Талызина И. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.

Гез И. И., Мяховицкий М. В., Миролюбов Л. А., Фоломкина С. К., Шатилов С. Ф. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. м., Высшая школа, 1982, 373 с.

Гохлернер М. М., Раонорт И. А. Учебные умения: их сущность, специфика и требования к ним.—Иностранные языки в школе, 1972, № 2, с. 13.

Границкая А. С. Пути перехода к адаптивной системе обучения. Обзорная информация. Вып. II, ИИИ ВШ, М., 1978.

Гурвич Н. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Владимир, 1972, ч. 1.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.

Есинович К. Б. Особенности поэтического формирования умственных действий по структурному оформлению речи в V классе (на материале немецкого языка).—В кн.: Проблемы обучения иностранным языкам. Часть III. Владимир, 1969, с. 252—264.

Есинович К. Б. Построение системы программируемых единиц для организации деятельности обучающихся по структурному оформлению речи. (Начальный этап обучения иностранному языку). МГИИИ им. М. Тореза. Сборник научных трудов «Методика преподавания иностранных языков в вузе», вып. 90, М., 1975.

Есинович К. Б. Обучение немецкому языку по двухгодичной программе.—Иностранные языки в школе, 1976, № 4.

Есинович К. Б. Организация самостоятельной работы на краткосрочных курсах повышения квалификации учителей русского языка ГДР.—«Fremdsprachenunterricht», 1977, № 6.

Есинович К. Б. Книга для учителя к учебному комплексу «Немецкий язык за два года».—М.: Просвещение, 1979 (1 изд.), 1982 (2 изд.).

Есинович К. Б. Некоторые вопросы воспитания школьников средствами иностранных языков.—Иностранные языки в школе, 1979, № 4.

Есинович К. Б. Использование программирования при обучении иностранным языкам в средней школе. М., 1980.

Есинович К. Б. Вопросы совершенствования организационных структур управления учебным процессом. Тезисы доклада. Баку, 1983.

Ждан А. Н., Гохлернер М. М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. М., 1972.

Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1978.

Зуев Д. Д. Проблемы активизации дидактических функций современного школьного учебника.—Советская педагогика, 1981, № 8.

Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 1, 2, 3. М., 1972.

Ильинов И. И., Рябова Т. В. Концепция управления усвоением и обучение языку.—В кн.: Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. М., 1970.

Кабанова О. Я. Основные вопросы методики обучения иностранному языку на основе концепции управления усвоением. М., 1976.

Капитонова Т. И., Щукин А. И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М., 1979.

Климентенко А. Д., Вайсбурд М. Л., Калинина С. В. Улучшить преподавание иностранного языка.—Народное образование, 1976, № 10, с. 118—122.

Клычникова З. И. Ленинская теория познания и психология.—Сб. научных трудов. Вып. 69, МГИИИ им. Мориса Тореза. М., 1972.

Кондаков М. И. Теоретические основы школоведения. М., Педагогика, 1982, 192 с.

Кондратиков А. Е. Сельская общеобразовательная школа на современном этапе. М., 1979.

Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1976.

Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения. М., 1977.

Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. ИГУ, 1967.

Лулюткин Ю. П. Эвристические методы в структуре решений. М., 1980.

Мадыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М., 1975.

Маннис Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальность. М., 1980.

Лебедев О. Е. Реализация целей общего образования в вечерней школе.— М., 1980.

Левина М. М. Процесс обучения на уроке. М., 1975.

Леонтьев А. А. Психология речевого общения. М., 1975.

Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.

Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980, № 3.

Ломов Б. Ф. Человек в системах управления. М., 1967.

Ляховицкий М. В. Применение звукозаписи в обучении иностранным языкам. М., 1979.

Маркова Л. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974.

Матюшин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения. М., 1977.

Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. М., Всесоюзиздат, 1980.

Миролюбов А. А., Иевлева З. Н. Начальный этап в обучении русскому языку и пути его выделения.— В сб.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1976.

Михайлова О. Э. Общая методика обучения иностранным языкам на специальных факультетах педагогических институтов. М., 1975.

Молосов Э. И. Проблемы теории и методики коммунистического воспитания школьников. М., 1978.

Никандров Н. Д. Программированное обучение и идеи кибернетики. М., Наука, 1970.

Паначин Ф. Г. Управление просвещением в СССР. Организационно-педагогические аспекты руководства и управления системой народного образования. М., 1977.

Педагогика школы/Под ред. Г. И. Щукиной. М., 1978, с. 382—380.

Педагогика школы/Под ред. И. Т. Огородникова. М., 1978, гл. 19.

Пидкастый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М., 1980.

Полат Е. С. Методика использования средств обучения английскому языку в языковой лаборатории профтехучилищ. М., 1982.

Попов Г. Х. Проблемы теории управления. М., 1974.

Попова Н. И. Содержание и организация учебного материала в вузовском учебнике по практической грамматике иностранного языка и их реализация в учебных пособиях по грамматике испанского языка. Автореф. канд. дис. М., 1979.

Проблемы школьного учебника. Вып. I—II, М., 1970—1982.

Проблемы управления учебно-воспитательным процессом. М., 1977.

Пушкин В. Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. М., 1967.

Пятий В. А. Управление учебным процессом. Курск, 1974.

Раев А. И. Управление умственной деятельностью младшего школьника. Л., 1976.

- Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. М., 1974.
- Раченко И. П. Научная организация педагогического труда. М., 1972.
- Рейтман У. Р. Познание и мышление. М., Мир, 1968.
- Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку. Л., 1975.
- Рувинский Л. И. Проблема управления процессом правственного воспитания.—Советская педагогика, 1976, № 8.
- Садовский В. Н. Основания общей теории систем. М., 1974.
- Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981.
- Скаткин М. И., Краевский В. В. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. М., 1981.
- Скрипченко В. М. Вопросы методики преподавания английского языка в средней школе. Томск, 1973.
- Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиопальной подготовки. М., 1976.
- Сосенко Э. Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. М., 1979.
- Талызина И. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1975.
- Талызина И. Ф. Кибернетика и педагогика.—В сб.: Проблемы социалистической педагогики. М., 1976.
- Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе/Под ред. А. Д. Климентенко, А. А. Миролюбова. М., Просвещение, 1982.
- Тонков Е. В. Теория управления процессом правственного воспитания. Курск, 1974.
- Фоломкина С. К. Методика обучения чтению на иностранных языках в средней школе. Автореф. докт. дис. М., 1974.
- Филиппов А. В. Вопросы психологии управления.—Психологический журнал. Том I, № 2, 1980.
- Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.
- Харьковский З. С., Чуракова Р. Г. Методы и приемы обучения. Вып. 1, 2. М., 1973, 1975.
- Хрипкова А. Г. О пропаганде педагогических знаний в свете решений XXV съезда партии.—Советская педагогика, 1977, № 2.
- Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М., 1977.
- Черноватый Л. Н. Соотношение типов учебной информации в процессе формирования иноязычных грамматических навыков. Автореф. канд. дис. М., 1980.
- Шамова Т. И. Активизация учения школьников. М., 1979.
- Шаповаленко С. Г. Учебник в системе средств обучения.—В сб.: Проблемы школьного учебника. Вып. 4. М., 1976.
- Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Л., 1977.
- Шорохова Е. В. Тенденции исследований личности в советской психиатрии.—Психологический журнал. т. I, № 1, 1980, с. 45—57.
- Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
- Щербань Ю. Ю. Обучение как процесс управления пользовательской деятельностью учащихся. М., 1973.
- Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М., 1979.
- Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1973.
- Якушина Л. З. Особенности построения урока иностранных языков в старших классах.—В сб.: Основные пути повышения эффективности обучения иностранным языкам на современном этапе. М., 1980.

## О Г Л А В Л Е Н И Е

Предисловие . . . . .	3
Часть I. Теоретические основы управления языковой деятельностью учащихся при обучении иностранным языкам в средней школе . . . . .	5
Глава 1. Постановка проблемы управления в методике обучения иностранным языкам и целесообразность рассмотрения методического управления в качестве самостоятельного объекта изучения . . . . .	5
Глава 2. Методологические вопросы методического управления . . . . .	13
Глава 3. Характеристика методического управления как системного явления . . . . .	16
3.1. Многоаспектный характер методического управления . . . . .	16
3.2. Выделение объекта и субъекта методического управления . . . . .	24
3.3. Процесс управления и характеристика его составляющих . . . . .	41
3.4. Определение сущности методического управления . . . . .	55
Глава 4. Место методического управления в учебном процессе . . . . .	63
Часть II. Особенности осуществления методического управления учебным процессом по иностранному языку в средней школе . . . . .	68
Глава 5. Учебный комплекс «Немецкий язык за два года» и актуальные вопросы методического управления . . . . .	68
Глава 6. Содержательная характеристика составляющих управл恒ского цикла методического управления с учетом специфики формируемой деятельности . . . . .	71
Глава 7. Пути дальнейшего совершенствования программ методического управления . . . . .	91
7.1. Основные этапы разработки программ методического управления . . . . .	91
7.2. Важность организации подготовки к осуществлению управления . . . . .	93
Заключение . . . . .	97
Литература . . . . .	98