

УДК 378.147.227:373.51
ББК 74.48:74.26

DOI: 10.31862/1819-463X-2020-1-95-107

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ РЕШЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Е. О. Непоклонова

Аннотация. В статье обосновывается необходимость поиска новых подходов к формированию основ исследовательской деятельности обучающихся как основной, так и высшей школы, в связи с наблюдающейся в последние десятилетия сменой культурной парадигмы и становлением новой методологической культуры мышления. В центре внимания автора статьи оказываются проблемы формирования исследователя нового типа, обладающего не только фундаментальными научными знаниями, но и развитой методологической рефлексией. При этом в статье особое внимание уделяется рефлексии как средству, позволяющему обучающемуся выступать в роли исследователя, и средству, с помощью которого возможно эффективно реагировать на изменения в современной научной картине мира в ее методологических, философских и этических основаниях, а также оценивать значение собственных исследований в общей системе знаний соответствующей предметной области. Также в статье рассматриваются и вопросы культурно-исторической обусловленности эволюции научного знания, влияние культурной эпохи на формирование научной картины мира, идеалов и норм научного мышления, представлений об исследовательской деятельности, ее роли в образовательном процессе, а также на развитие методов обучения конкретным учебным предметам и дисциплинам. Автор демонстрирует параллели между культурной и образовательной парадигм в контексте тенденции смены этих парадигм. В частности, в статье рассматриваются современные проблемы взаимодействия участников образовательного процесса, формирования умений проводить исследовательскую деятельность у обучающихся в процессе изучения дисциплин лингвистического цикла. Автор уделяет большое внимание описанию роли и методического потенциала олимпиадного движения школьников и студентов в контексте формирования интеллектуальной образовательной среды учебного заведения, что крайне важно сегодня для популяризации олимпиадного движения в контексте развития отечественной методики обучения основам исследовательской деятельности студентов и школьников.

Ключевые слова: методика обучения русскому языку и литературе, исследовательская деятельность, научная картина мира, философия науки, культура, образование, методы и приемы обучения, лингвистические задачи.

© Непоклонова Е. О., 2020



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

FORMATION OF THE BASIS OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY USING THE EXAMPLE OF SOLVING LINGUISTIC PROBLEMS

E. O. Nepoklonova

Abstract. *The article considers the need to find new approaches to the formation of the foundations of students' research activities in both the comprehensive and higher schools, in connection with the change of cultural paradigm in recent decades and the emergence of a new methodological culture of thinking. The author of the article focuses on the problems of forming a new type of researcher, possessing not only fundamental scientific knowledge but also developed methodological reflexion. At the same time, the article pays special attention to reflection as a means of allowing the trainee to act as a researcher and a means by which it is possible to respond effectively to changes in the modern scientific picture of the world, in its methodological, philosophical and ethical grounds, as well as to assess the significance of his own research in the general system of knowledge of the relevant subject field. The article also deals with the cultural and historical condition of the evolution of scientific knowledge, the influence of the cultural era on the formation of a scientific picture of the world, ideals, and norms of scientific thinking, perceptions of research activities, its role in the educational process, as well as on the development of methods of teaching specific subjects and disciplines. The author presents parallels between cultural and educational paradigms in the context of the trend of changing these paradigms. In particular, the article considers modern problems of interaction between participants of the educational process, the formation of skills to carry out research activities among students in the process of studying disciplines of the linguistic cycle. The author pays great attention to the description of the role and methodological potential of the Olympiad movement of schoolchildren and students in the context of the formation of the intellectual educational environment of the educational institution, which is extremely important today for popularization of the Olympiad movement in the context of the development of the domestic methodology of teaching the basics of students and schoolchildren' research activities.*

Keywords: *methods of teaching the Russian language and literature, research activities, scientific picture of the world, philosophy of science, culture, education, teaching methods and techniques, linguistic problems.*

Поиск новых подходов к формированию основ исследовательской деятельности обучающихся как основной, так и высшей школы обусловлен целым рядом происходящих в настоящее время культурно-исторических изменений. В последние десятилетия наблюдается смена культурной парадигмы и формирование новой методологической культуры мышления, что вызвано переходом современного общества в постиндустриальное [1]; научно-педагогическое сообщество не только активно ищет новые формы производства и транслирования научного знания в условиях полипарадигмальности и информати-

зации современного социума, но и озабочено проблемами эффективной подготовки молодых специалистов и ученых, формированием и развитием профессиональной культуры, включая и проектно-исследовательскую и информационную [2–4].

Очевидной становится проблема подготовки исследователя нового типа, не только владеющего в полном объеме необходимыми научными знаниями, но и обладающего высокой степенью научной рефлексии, позволяющей оценивать изменения в современной научной картине мира, в ее методологических, философских и этических основаниях, а также значение соб-

ственных исследований в контексте современной науки. Иными словами, речь идет о *методологической рефлексии* как необходимой составляющей компетентностной модели современного исследователя в связи со значительным усилением субъектной составляющей в процессе познания.

Не менее значимой в настоящее время является коммуникативная культура современного ученого, способность интегрироваться в различные неформальные коммуникационные структуры научных групп, в том числе и в сфере межпредметного взаимодействия. Эффективность внутрипредметной и межпредметной интеграции также во многом определяется глубиной владения методологической рефлексией или межпарадигмальной. В данном контексте заметим, что в настоящее время уже накоплен достаточно большой опыт результативного использования межпарадигмальной рефлексии в педагогической практике [4–8].

Данные проблемы ставят новые задачи перед образованием. Необходимость формирования нового типа исследователя потребовала разработки новых школьных и вузовских образовательных стандартов. Одной из главных задач разрабатывавшихся в последние годы образовательных стандартов являлось формирование новой модели учебного процесса, отвечающей актуальным тенденциям и требованиям к познавательной деятельности обучающихся. Происходящие в последние десятилетия постепенные преобразования в системе взаимодействия «учитель – ученик» нашли отражение как в вузовских [9], так и в школьных федеральных государственных стандартах образования [10].

Так, в частности, в стандартах отмечается, что постепенный отказ от репродуктивной модели обучения связан с меняющимся статусом обучающегося: он становится активным участником образовательного процесса, «в поле его сознания постепенно оказывается не только предметная область изучаемой дисциплины, но и сам процесс ее освоения – цели, задачи, методы познания, критерии оценивания результатов, возмож-

ности применения полученных теоретических знаний в различных формах собственной поисковой деятельности. Другими словами, как мы отмечали ранее [11, с. 189], – это те составляющие познавательной деятельности, которые ранее находились преимущественно в зоне осмысления и ответственности учителя». Таким образом, сами принципы организации познавательной деятельности – объективность, точность, обоснованность, объясняемость, проверяемость знания, как и способы достижения такого знания, – постепенно становятся очевидными и продуманными ориентирами для участников процесса обучения.

Эта модель познавательной деятельности, сложившаяся на основе всей предшествующей истории развития познания и оформившаяся в эпоху становления классического типа рациональности, до настоящего времени проникала в вузовское – и тем более в школьное образование – опосредованно, транслировалась через образцовые тексты научных исследований и через общие руководства, не подвергаясь последовательной рефлексии. Между тем ставшие базовыми для науки основания познания были четко сформулированы еще Р. Декартом в его сочинениях, посвященных природе научного знания, принципам и методам познания. Так, например, в сочинении «Правила для руководства ума» Декарт формулирует те универсальные требования к рефлексии над собственным процессом познания, которые стали общепринятыми в сфере научной деятельности, не утрачивая своей актуальности до наших дней [12].

В настоящее время можно говорить о том, что сформулированные Декартом общенаучные принципы познавательной деятельности становятся все более актуальным предметом осмысления в процессе школьного обучения, а также продолжают оставаться отправной точкой для формирования и развития методологической рефлексии в процессе вузовского обучения. Речь идет не о самих по себе принципах научности, которые всегда были неотъемлемой частью как вузовского, так и школьного образования; речь

идет о глубине и характере осмысления этих принципов на уровне рефлексивных процедур. Поэтому ключевые для эпистемологии Декарта требования к рефлексии собственной научной деятельности предъявляются теперь ко всем участникам образовательного процесса, в том числе и к современным школьникам. В связи с тем, что «рефлексивные процедуры, знакомство с которыми обычно начиналось на этапе вузовского образования, постепенно перемещаются в сферу образования школьного, традиционная монологическая позиция учителя как носителя готового знания становится неэффективной; учащихся все больше привлекает учитель, моделирующий на уроке ситуации проблемно-поисковой, исследовательской деятельности в рамках изучаемой предметной области, что позволяет под наблюдением учителя самостоятельно пройти все этапы получения нового знания: от постановки проблемы до ее решения с помощью осознанно выбранных методов» [11, с. 189].

В последние десятилетия разговор об исследовательской деятельности как таковой и способах ее формирования у обучающихся непременно требует обращения к культурно-историческому контексту. Это необходимо, на наш взгляд, поскольку проводившиеся в 1980–2000 гг. исследования в области истории и философии научного знания способствовали обнаружению сложных механизмов взаимодействия науки и культуры, пониманию научного познания как одного из важнейших аспектов культурного творчества [13].

Понимание культурно-исторической обусловленности самосознания науки, сложившееся во второй половине XX в., позволило исследователям выявить в научных теориях разных эпох целый пласт неотрефлексированных утверждений и допущений, укорененных в культуре своего времени и вместе с тем являющихся неотъемлемыми компонентами научной теории, отмена или пересмотр которых ведут к отмене самой теории. Это, прежде всего, представления об идеалах и нормах научного мышления – целях и средствах познания, приемах объясне-

ния, способах доказательства, допущениях, а также о способах передачи знаний от учителя к ученику. Эти представления, как еще в 1970-е гг. отмечали в своих трудах В. С. Степин, П. П. Гайдено и другие исследователи, непременно укоренены в культуре эпохи и тем самым именно исторически сложившиеся формы духовного производства играют в формировании указанных представлений определяющую роль [14, с. 295].

Данные наблюдения способствовали выработке представления о свойственной каждой эпохе целостности умонастроения и миропонимания, ее «стилеобразующем сознании» [13], пронизывающем все сферы человеческой деятельности и оказывающем существенное влияние на формирование научной картины мира. Это стилеобразующее сознание эпохи способствует и формированию системы категориальных смыслов для освоения новых объектов научного исследования, и становлению новых типов рациональности, новых идеалов и норм научного мышления, а также играет важную роль в формировании новых моделей образовательного процесса, методических стратегий преподавания учебных дисциплин.

Благодаря проводившимся в области философии и истории научного знания на рубеже XX–XXI вв. исследованиям (среди которых необходимо упомянуть работы П. П. Гайдено, В. С. Степина, Н. В. Мотрошиловой, Л. М. Косаревой и др.) сформировалось целостное представление о том, что культурная эпоха, стимулируя процессы философского и связанного с ним научного поиска, способствует формированию новых научных программ. Причем именно в рамках этих программ развиваются как собственно исследовательские, так и образовательные модели, включающие общеметодологические принципы и частные методы, приемы обучения.

Например, на определенном этапе развития античной культуры в рамках философии атомизма сложилась новая, атомистическая научная программа Демокрита, в рамках которой развивались различные направления научной мысли, выстраива-

лись взаимосвязи между различными областями знания, формировались новые методы и модели исследования, а также созрели новые подходы к обучению [15]. В результате атомистическая теория позволила Демокриту не только сформировать новое понимание устройства вселенной, но и поставить ряд вопросов, связанных с устройством языка (в частности, Демокрит [16] перенес представления об атомарном строении вещества и устройстве космоса в сферу наблюдений над структурой слова, что позволило ему рассмотреть буквенно-звуковые соотношения, слоговое членение и сделать первые предположения, касающиеся морфемного состава слова). А эти открытия, в свою очередь, потребовали и новых методов обучения.

Так, исследования в области буквенно-звуковой и слоговой структуры слова оказали влияние на сложившуюся в Античности и сохранившуюся до наших дней практику преподавания языка, основывающуюся на последовательном освоении буквенно-звукового, затем – слогового состава слова и т. д. Во многом благодаря атомистической научной программе Демокрита сформировались такие базовые принципы обучения, как последовательное движение «от простого к сложному»; объяснение с помощью разделения целого на части («на неделимые элементы»), составляющие единое целое образование и пр.

В частности, изучение как родного, так и иностранного языка стало основываться на поступательном движении от «простых элементов» (букв и звуков) к «сложным»: *слог – слово – словосочетание – предложение*. Это возможно потому, что буквы рассматривались Демокритом [16] как первоэлементы, слоги – как комбинации первоэлементов, а слова – как еще более сложные комбинации групп элементов.

Таким образом, общие принципы и отдельные методы обучения не возникали спонтанно, а формировались и развивались в контексте эволюции научного знания, были обусловлены культурной эпохой в целом.

Понимание культурно-исторической обусловленности научного знания, культурных предпосылок, определяющих научную картину мира, тип рациональности, идеалы и нормы научного мышления и т. д., становится обязательным элементом научной культуры современного исследователя и должно последовательно формироваться на всех этапах обучения. Наиболее очевидной эта обусловленность как в прошлом, так и в настоящем оказывается в периоды смены культурной парадигмы, когда непременно наблюдается смена и научной, и образовательной парадигм, в частности, активизируется поиск новых стратегий преподавания. Какое-то время может наблюдаться противоречивое сосуществование различных принципов и методологических подходов к обучению, совмещение различных методических практик. Наиболее ярко такой образовательный кризис проявился в эпоху формирования культуры Нового времени и был описан в работах Л. М. Косаревой [17], Н. В. Мотрошиловой [18] и других исследователей в области философии и истории науки, например В. С. Степина [14].

Так, в работах данных исследователей обращается внимание на длительную борьбу двух образовательных стратегий, в процессе которой новоевропейскому ученому и преподавателю приходилось отстаивать возможность осуществлять научные исследования и учить своих учеников, основываясь на собственных экспериментах и выводах, в частности, апеллируя к впервые сформулированному в Новое время принципу моральной достоверности [17], а не на построениях, основанных исключительно на авторитетных суждениях Платона и Аристотеля.

Эта новая позиция, обусловленная мироощущением культуры Нового времени, формировалась постепенно, в борьбе и спорах, была сопряжена с ощущением самоценности находившейся в процессе становления новоевропейской личности. Новый идеал познания требовал собственной проверки любого суждения, независимо от степени авторитетности лица, которому оно принадлежало. Так формировался но-

вый субъект научного познания в новоевропейской науке, стремящийся к духовной независимости и полностью полагающийся на собственный опыт.

Происходит постепенное освобождение от «мнимого всезнания», характерного для обыденного, религиозного сознания, и важную роль в этом процессе играет наука и формирующиеся под ее влиянием новые педагогические идеи и образовательные модели. Одной из главных задач науки в этот период являлось определение границ своего знания. «Тяжесть знания о собственном незнании, – пишет Л. М. Косарева, – способен вынести лишь определенный, зрелый тип личности, сформированный культурой эпохи ранних буржуазных революций и ярко воплотившийся в типе ученого-естествоиспытателя Нового времени» [17, с. 149]. Эти процессы способствовали рождению знаменитой новоевропейской педагогики, в равной мере ориентированной как на формирование «новой этики», так и на внедрение в педагогическую практику новых идеалов и норм исследовательской деятельности.

Таким образом, в периоды глобальных культурных изменений перед обществом каждый раз встает задача выработки нового типа научного знания и связанной с ним образовательной модели. Современная научная картина мира, будучи плюралистической и многомерной, также потребовала новых подходов к обучению. Как в школьном, так и в вузовском преподавании ведущей становится идея так называемого развивающего обучения. В центре внимания такого обучения оказывается формирование навыков самостоятельного приобретения знаний обучающимися, и поэтому одной из актуальных задач современного образования является подготовка специалистов, не только владеющих знаниями в своей профессиональной области, но и способных осуществлять самостоятельные исследования, в том числе и в междисциплинарных областях.

Итак, модель познавательной деятельности, построенная Р. Декартом в эпоху кардинальных изменений в культуре, сохраняет свое универсальное значение, постепенно

распространяя свое влияние на все этапы образовательного процесса и за его пределы. Так, в частности, к концу XX в. требование рефлексии, направленной на процесс познания, не только не утрачивает своей актуальности, но и оказывается возможным для использования и в сфере школьного образования. При этом в настоящее время можно говорить о том, что познавательные установки Декарта остаются стимулирующими факторами для развития образовательных принципов и методики обучения, актуальными не только в вузовском, но и в школьном образовании. Например, рекомендации Декарта «никогда не думать об отыскании истины какой бы то ни было вещи... без метода: ведь совершенно несомненно, что вследствие беспорядочных занятий такого рода и неясных размышлений рассеивается естественный свет и ослепляются умы»; «не принимать за истинное что бы то ни было, прежде чем не признал это несомненно истинным, т. е. включать в свои рассуждения только то, что представляется моему уму так ясно и отчетливо, что никоим образом не может дать повод к сомнению», а также определение метода – «метод состоит в порядке и расположении тех вещей, на которые надо обратить взор ума, чтобы найти какую-либо истину. Мы будем строго придерживаться этого, если шаг за шагом сведем запутанные и темные положения к более простым, а затем попытаемся, исходя из усмотрения самых простых, подняться по тем же ступеням к познанию всех прочих» [12, с. 86].

Требования Декарта к рефлексии собственной исследовательской деятельности не устаревают, оставаясь ориентиром при решении актуальных проблем современной организации учебного процесса, в частности, при обучении.

Поскольку под влиянием рассмотренных тенденций рефлексивные процедуры, которые ранее в той или иной мере опосредованно осваивались только в высших учебных заведениях, все больше проникают в сферу основного, школьного образования, характерная для предшествующих

этапов монологическая установка учителя как носителя готового знания перестает быть эффективной и востребованной. И студентам, и школьникам гораздо более значимой представляется фигура учителя, который способен моделировать на занятиях ситуации проблемно-поисковой деятельности, благодаря чему учащиеся самостоятельно исследуют изучаемый предмет, применяя необходимые методы – от наблюдения, анализа эмпирического материала до постановки проблем, поиска необходимых методов исследования и получения верифицируемого результата. Причем каждый этап сопровождается рефлексией, направленной на ход исследования, благодаря чему вся деятельность пошагово контролируется самими учениками.

Если рассматривать данную ситуацию на примере изучения русского и/или иностранного языков в школе или в вузе, то особенно востребованными в настоящее время оказываются эвристические методы обучения [19; 20], в основе которых лежит «проблема» и нестандартное ее решение с помощью «эвристики» или «озарения».

Остановимся на иллюстрации краткого описания сути использования метода обучения – «обучение через задачи», широко используемого при обучении формальным языкам, например, в информатике или в математике [21], но в основе которого при обучении русскому языку лежит «лингвистическая задача».

Одним из таких методов является применение лингвистических задач для освоения нового и дальнейшего осмысления пройденного материала, включения его в целостную систему знаний. Лингвистические задачи позволяют учителю моделировать на занятиях разнообразные исследовательские ситуации, воспроизводящие деятельность профессиональных лингвистов в типичных рабочих ситуациях. Способами представления лингвистических задач могут быть не только формулирование конкретных заданий на занятиях, но и обсуждение задач на встречах с учеными, просмотр фрагментов документальных

фильмов, демонстрирующих работу лингвистов при решении тех или иных профессиональных задач и многие другие.

Эвристический потенциал лингвистических задач является мощным стимулирующим средством, позволяющим сформировать долгосрочный интерес школьников и студентов к исследуемым вопросам. Вместе с тем лингвистические задачи до сих пор не в полной мере освоены современной методикой, к ним обращаются только отдельные преподаватели, ощущающие большой методический потенциал жанра лингвистической задачи. Так, в частности, А. А. Зализняк обращался к методу решения лингвистических задач практически на каждой лекции, не жалея учебного времени на их формулирование и совместное решение. Как вспоминает М. М. Руссо, лекции А. А. Зализняка представляли собой своего рода интеллектуальные задачи, поскольку лектор предлагал студентам языковой материал, который они должны были самостоятельно проанализировать и сформулировать выводы [22].

Лингвистическая задача не только является стимулирующим фактором при изучении языковых дисциплин, но и представляет одним из актуальных средств обучения самим методам лингвистического исследования. И это потому, что для их решения требуются не только навыки логического мышления, но и понимание методов анализа языкового материала, возможностей, предоставляемых каждым из них, а тем самым пробуждается исследовательская рефлексия, которая в дальнейшем может быть направлена на все аспекты научной деятельности. Причем именно опытным путем, в процессе собственных поисков обучающиеся начинают понимать взаимообусловленность метода и результата, возможный на данном этапе научного знания арсенал исследовательских методов, обусловленность метода областью знания и культурно-историческим этапом. Лингвистические задачи, таким образом, способствуют развитию методологической рефлексии, являясь одной из начальных ступеней ее развития. Так, например, задачи на грамматический анализ

текста обучают умению обнаруживать грамматические закономерности в тексте на незнакомом языке, актуализируя тем самым важные для языкознания способы выявления и формализации интуитивных представлений о тех или иных свойствах языка в процессе «экспериментального изучения языковой интуиции человека» [23, с. 25].

Рассмотрим в качестве примера лингвистическую задачу, для решения которой требуется прежде всего непосредственное наблюдение языкового материала на фоне минимального набора теоретических сведений. Обучающий потенциал данной задачи состоит прежде всего в понимании значимости непосредственного наблюдения и лингвистической догадки. Данная задача связана с реальной исследовательской ситуацией, возникшей в процессе работы лингвистов и реставраторов в храме Спаса на Нередице (рис.) и предоставляющей богатый языковой материал для изучения лингвистической проблематики: *На стене церкви Спаса на Нередице (XII в.) учеными была обнаружена следующая запись: «непоусечьпасу» Исследователям удалось выяснить, что данная надпись имеет смысл (является неким перечислением), закончена, не содержит ошибок, каждое слово перечня сокращено по правилам того времени. Расшифруйте запись.*

Подобные задания, обладая большим эвристическим потенциалом, позволяют обучающимся творчески применять имеющиеся лингвистические и общекультурные знания в процессе самостоятельного исследования, а также наглядно демонстрируют важность непосредственного «кон-



Рис. Древняя надпись на стене церкви Спаса на Нередице (г. Новгород, церковь Спаса на Нередице, XII в.)

струирующего» наблюдения языкового материала. Кроме того, для комментирования этой задачи потребуются знания в области лексики, фонетики, диалектологии, а также общие навыки аналитической работы с языковым материалом. Кроме того, говоря о подобных задачах, следует учитывать и профориентационный аспект обучения, поскольку в процессе решения подобных задач обучающиеся получают представления об особенностях профессиональной деятельности лингвиста. Мы привели только один пример лингвистической задачи начального уровня, пропедевтическое значение которой заключается в демонстрации роли метода наблюдения в исследовательском процессе. Между тем, применяя лингвистические задачи разной степени сложности, можно последовательно обучать всем необходимым методам исследовательской деятельности, и в первую очередь научной рефлексии, направленной на исследовательский процесс.

Рассмотренные изменения статуса обучающегося в образовательном процессе, увеличение роли методологической рефлексии как в вузовском, так и в школьном образовании находят отражение в Федеральном стандарте универсальных учебных действий (УУД). Описанные в стандарте универсальные учебные действия, которыми должны овладеть обучающиеся, оказываются отражением тех основных требований к научной деятельности, которые были сформулированы в сочинениях новоевропейских мыслителей XVI–XVII вв. Именно поэтому основное внимание в перечне УУД уделено определенной еще Декартом «рефлексии способов, условий и результатов действий» [10]. При таком подходе к определению УУД значительно расширяется «содержание предметной компетенции педагога, поскольку в ее состав с неизбежностью входит умение обучить школьников основам рефлексивной деятельности как необходимому условию осуществления познавательного процесса» [11, с. 189]. Не случайно данные требования учитываются и в современном профессиональном стан-

дарте педагога [24]. Таким образом, среди задач, стоящих перед современным учителем, важное место занимает развитие исследовательских навыков, способность организовывать учебные ситуации таким образом, чтобы учащиеся творчески применяли теоретические знания на практике; получали представления о профессиональной деятельности в рамках изучаемых дисциплин; обращались к метапредметным умениям и навыкам.

Несмотря на серьезные изменения в понимании задач, стоящих перед педагогами в процессе обучения рефлексивным процедурам (как в школе, так и в вузе), в настоящее время наблюдается недостаток в методических разработках, посвященных данной проблематике. В целом можно говорить о «методических лакунах», связанных с разрывом непрерывной педагогической традиции. В частности, с утратой опыта ведущих дореволюционных и советских педагогов в области формирования логического мышления и основ исследовательской деятельности, из-за чего процесс поиска новых методов обучения исследовательской деятельности, и прежде всего рефлексивным процедурам, оказался непростой и до сих пор до конца не решенной задачей.

Между тем в отечественной методике давно существовал продуктивный опыт организации обучения исследовательской деятельности. Речь идет об олимпиадном движении, которое зародилось еще в середине XX в. и активно развивалось в рамках деятельности олимпиадных кружков. В частности, в рамках методики подготовки школьников к олимпиадам по лингвистике, разрабатывавшейся с 1960-х гг. XX в., сложились методы формирования и развития исследовательской деятельности в области изучения русского и иностранных языков. Еще в 1960-е гг. А. А. Зализняк сформулировал понятие самодостаточной лингвистической задачи, пояснив, что для ее решения необходим конкретный языковой материал, на основе наблюдения над которым учащиеся самостоятельно формулируют проблему, выбирают и обосновывают методы

для ее решения, доказывают собственное решение и критически оценивают полученные результаты; то есть совершают весь необходимый «набор познавательных учебных действий, который в настоящее время вошел в перечень общеобязательных» [10].

Показательным является тот факт, что за последние несколько лет в нашей стране и за рубежом наблюдается активизация олимпиадного движения, растет интерес к методическому опыту крупных олимпиадных центров. Кроме того, ежегодно растет число лингвистических олимпиад – как школьных, так и вузовских, появляются различные тематические олимпиады, увеличивается количество публичных мероприятий, посвященных лингвистике, появляются очные и заочные лингвистические кружки при поддержке научных центров и различных профессиональных интернет-сообществ.

Неслучайно в «Методических рекомендациях по разработке заданий и требований к проведению школьного этапа Всероссийской олимпиады школьников в 2016–2017 учебном году по русскому языку» подчеркивается, что «целью олимпиадного движения является не только выявление талантливых школьников, склонных к исследовательской деятельности, но и формирование определенной интеллектуальной среды, способствующей сознательному и творческому отношению к процессу образования» [25, с. 3].

К сказанному добавим, что накопленный за многие десятилетия методический опыт подготовки и проведения предметных олимпиад свидетельствует о большом методическом потенциале олимпиадного движения, который может быть использован для формирования сформулированных в образовательных стандартах познавательных учебных действий и компетенций обучающихся современных школ и вузов. Не менее значимым является и рост научных центров, объединяющих вузы и школы, позволяющих школьникам познакомиться с современным состоянием научного знания, актуальными методами научного исследования на современном этапе. Данная

тенденция явилась возрождением старых начинаний времен 1920-х гг., когда были созданы так называемые «экскурсионные станции» в разных районах Ленинграда, по сути являвшиеся площадками, на которых осуществлялось взаимодействие ведущих научных центров города и школьных лабораторий, были разработаны уникальные программы исследовательской деятельности школьников под руководством ведущих ученых самых разнообразных областей знания. В настоящее время возрождается это перспективное взаимодействие научно-исследовательских центров и школы, а также взаимодействие школ и вузов, превращение школы в полноценное звено непрерывной системы образования.

Таким образом, в настоящее время перед школьными и вузовскими педагогами стоят общие задачи – задачи формирования «познающего субъекта – обучающегося нового типа», который будет ориентирован на диалогичность знания и способен свободно ориентироваться в научных программах прошлого и настоящего, в современных динамично взаимодействующих областях научного знания. Кроме того, обучающегося, умеющего работать в межпредметных областях, всесторонне анализировать языковые, литературные, культурные явления и процессы, самостоятельно выстраивать образовательный маршрут с учетом собственных профессиональных и научных интересов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кун Т. С. Структура научных революций. М., 1977.
2. Башмакова Н. И., Королева Н. Ю., Рыжова Н. И. Направления развития профессиональной подготовки в гуманитарном вузе в условиях поликультурной социально-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/117-13459> (дата обращения: 24.11.2019).
3. Каракозов С. Д., Рыжова Н. И., Фомин В. И. Составляющие информационной культуры специалиста в контексте информатизации образования // Вестн. Самарского гос. эконо. ун-та. 2007. № 9. С. 94–99.
4. Каракозов С. Д., Рыжова Н. И., Королева Н. Ю. Использование межпарадигмального подхода в условиях полипарадигмальности современного образования: актуальность и сущность // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 5. С. 146–150.
5. Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. 288 с.
6. Рыжова Н. И., Баумане К. И. Об использовании метода межпарадигмальной рефлексии в обучении языкам программирования // Педагогический университетский вестник Алтая. 2002. № 3. С. 113–115.
7. Пиотровская К. Р. Методическая теория математической и информационной подготовки студентов-филологов на основе межпарадигмально-семиотического подхода: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. СПб., 2007.
8. Аганова Н. Г. Парадигмальные ориентации и модели современного образования в контексте философии культуры: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. СПб., 2009.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования / М-во образования и науки РФ. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/95> (дата обращения: 28.09.19).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011.
11. Непоклонова Е. О. Подготовка учащихся к лингвистическим олимпиадам как одна из составляющих современного профессионального стандарта педагога // Подготовка учителя русского языка и литературы в системе вузовского образования:

- проблемы и перспективы: сб. науч. ст. по итогам III Всеросс. науч.-практ. конф. СПб., 2017. С. 188–191.
12. Декарт Р. Соч. в 2 т. Т. 1. М., 1989.
 13. Гайденок П. П. Эволюция понятия науки. Становление и развитие первых научных программ. М., 1980.
 14. Степин В. С. Становление научной теории. Минск, 1976.
 15. Непоклонова Е. О., Харченкова Л. И. Изучение древних языков как базис формирования общепрофессиональных компетенций филолога в культурно-историческом аспекте языкознания // Наука и школа. 2019. № 3. С. 90–104.
 16. Троицкий И. П. Проблемы языка в античной науке // Античные теории языка и стиля. Л., 1936. С. 13–20.
 17. Косарева Л. М. Рождение науки из духа культуры. М., 1997.
 18. Мотрошилова Н. В., Богуславский М. В., Баллаев А. Философия. XV–XIX века. М.: Академический проект, 2012. 485 с.
 19. Васильева И. В., Непоклонова Е. О. Совершенствование профессиональной коммуникативной компетентности студентов в процессе создания авторского научного текста в рамках эвристического подхода к обучению // Изв. Волгоградского гос. пед. ун-та. 2019. № 9 (142). С. 31–36.
 20. Харченкова Л. И., Непоклонова Е. О., Баранова И. В. Квест-технологии в преподавании иностранных языков // Иностранный язык и культура в контексте образования для устойчивого развития: сб. науч.-метод. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. 19 апреля 2019 г. Псков: Изд-во ПГУ, 2019. С. 133–139.
 21. Лаптев В. В., Рыжова Н. И., Швецкий М. В. Специальные методы обучения информатике // Вопросы теории и практики обучения информатике: сб. науч. тр. / под ред. В. В. Лаптева. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. С. 95–113.
 22. Руссо М. М. Памяти А. А. Зализняка. URL: https://polit.ru/article/2017/12/25/ps_zaliznyak/ (дата обращения: 28.09.19).
 23. Зализняк А. А. Лингвистические задачи. М., 1918.
 24. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»». URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 28.09.19.)
 25. Методические рекомендации по разработке заданий и требований к проведению школьного этапа Всероссийской олимпиады школьников в 2016/2017 учебном году по русскому языку. М., 2017.

REFERENCES

1. Kun T. S. *Struktura nauchnykh revolyutsiy*. Moscow, 1977.
2. Bashmakova N. I., Koroleva N. Yu., Ryzhova N. I. Napravleniya razvitiya professionalnoy podgotovki v gumanitarnom vuze v usloviyakh polikulturnoy sotsialno-obrazovatelnoy sredy. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014, No. 3. Available at: <http://www.science-education.ru/117-13459> (accessed: 24.11.2019).
3. Karakozov S. D., Ryzhova N. I., Fomin V. I. Sostavlyayushchie informatsionnoy kultury spetsialista v kontekste informatizatsii obrazovaniya. *Vestn. Samar'skogo gos. ekonom. un-ta*. 2007, No. 9, pp. 94–99.
4. Karakozov S. D., Ryzhova N. I., Koroleva N. Yu. Ispolzovanie mezhpardigmalnogo podkhoda v usloviyakh polipardigmalnosti sovremennogo obrazovaniya: aktualnost i sushchnost. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 2011, No. 5, pp. 146–150.

5. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaya realnost: opyt mezhpardigmalnoy refleksii*. St. Petersburg: DETSTVO-PRESS, 2001. 288 p.
6. Ryzhova N. I., Baumane K. I. Ob ispolzovanii metoda mezhpardigmalnoy refleksii v obuchenii yazykam programirovaniya. *Pedagogicheskiy universitetskiy vestnik Altaya*. 2002, No. 3, pp. 113–115.
7. Piotrovskaya K. R. Metodicheskaya teoriya matematicheskoy i informatsionnoy podgotovki studentov-filologov na osnove mezhpardigmalno-semioticheskogo podkhoda. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. St. Petersburg, 2007.
8. Agapova N. G. Paradigmalnye orientatsii i modeli sovremennogo obrazovaniya v kontekste filosofii kultury. *Extended abstract of ScD dissertation (Philosophy)*. St. Petersburg, 2009.
9. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart vysshego obrazovaniya. Available at: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/95> (accessed: 28.09.19).
10. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. Moscow: Prosveshchenie, 2011.
11. Nepoklonova E. O. Podgotovka uchashchikhsya k lingvisticheskim olimpiadam kak odna iz sostavlyayushchikh sovremennogo professionalnogo standarta pedagoga. In: *Podgotovka uchitelya russkogo yazyka i literatury v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: problemy i perspektivy. Proceedings of the III All-Russian scientific-practical conference*. St. Petersburg, 2017. Pp. 188–191.
12. Descartes R. *Oeuvre in 2 vol.* Vol. 1. Moscow, 1989. (in Russian)
13. Gaydenko P. P. *Evolutsiya ponyatiya nauki. Stanovlenie i razvitie pervykh nauchnykh programm*. Moscow, 1980.
14. Stepin V. S. *Stanovlenie nauchnoy teorii*. Minsk, 1976.
15. Nepoklonova E. O., Kharchenkova L. I. Izuchenie drevnikh yazykov kak bazis formirovaniya obshcheprofessionalnykh kompetentsiy filologa v kulturno-istoricheskom aspekte yazykoznaniiya. *Nauka i shkola*. 2019, No. 3, pp. 90–104.
16. Trotskiy I. P. Problemy yazyka v antichnoy nauke. In: *Antichnye teorii yazyka i stilya*. Leningrad, 1936. Pp. 13–20.
17. Kosareva L. M. *Rozhdenie nauki iz dukha kultury*. Moscow, 1997.
18. Motroshilova N. V., Boguslavskiy M. V., Ballaev A. *Filosofiya. XV–XIX veka*. Moscow: Akademicheskii proekt, 2012. 485 p.
19. Vasilieva I. V., Nepoklonova E. O. Sovershenstvovanie professionalnoy kommunikativnoy kompetentnosti studentov v protsesse sozdaniya avtorskogo nauchnogo teksta v ramkakh evristicheskogo podkhoda k obucheniyu. *Izv. Volgogradskogo gos. ped. un-ta*. 2019, No. 9 (142), pp. 31–36.
20. Kharchenkova L. I., Nepoklonova E. O., Baranova I. V. Kvest-tehnologii v prepodavanii inostrannykh yazykov. In: *Inostranny yazyk i kultura v kontekste obrazovaniya dlya ustoychivogo razvitiya. Proceedings of the IV International scientific-practical conference 19 Apr. 2019*. Pskov: Izd-vo PGU, 2019. Pp. 133–139.
21. Laptev V. V., Ryzhova N. I., Shvetskiy M. V. Spetsialnye metody obucheniya informatike. In: Laptev V. V. (ed.) *Voprosy teorii i praktiki obucheniya informatike. Coll. of scient. works*. St. Petersburg: RGPU im. A. I. Gertsena, 1998. Pp. 95–113.
22. Russo M. M. Pamyati A. A. Zaliznyaka. Available at: https://polit.ru/article/2017/12/25/ps_zaliznyak/ (accessed: 28.09.19).
23. Zaliznyak A. A. *Lingvisticheskie zadachi*. Moscow, 1918.
24. Prikaz Ministerstva truda i sotsialnoy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18 Oct. 2013 No. 544n Moscow “Ob utverzhdenii professionalnogo standarta ‘Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost v sfere doshkolnogo, nachalnogo obshchego, osnovnogo obshchego,

srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel, uchitel)”. Available at: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (accessed: 28.09.19.)

25. Metodicheskie rekomendatsii po razrabotke zadaniy i trebovaniy k provedeniyu shkolnogo etapa Vserossiyskoy olimpiady shkolnikov v 2016/2017 uchebnom godu po russkomu yazyku. Moscow, 2017.

Непоклонова Елена Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Российского государственного гидрометеорологического университета, Санкт-Петербург

e-mail: elenaneocom@gmail.com

Nepoklonova Elena O., PhD in Education, Associate Professor, Russian Language and Literature Department, Russian State Hydrometeorological University, Saint-Petersburg

e-mail: elenaneocom@gmail.com

Статья поступила в редакцию 12.01.2020

The article was received on 12.01.2020