

Лытаева М. А.

**К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ "УПРАВЛЕНИЕ" В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/54.html](http://www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/54.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2012. № 2 (9): в 3-х ч. Ч. III. С. 129-132. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/](http://www.gramota.net/materials/1/2008/2-3/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

физическую красоту и чувственную любовь, он уже не мог примирить физический факт и духовное значение, античную радость и гармонию жизни с аскетической нормой проповедуемого им идеала должного. Искусение, навеянное античным образом красоты, было побеждено толстовским морализаторством, и в этом состояла трагедия писателя. Античные реминисценции оказались важным аргументом в споре художника с собой.

Вариации на темы античной культуры в русском романе XIX века создавали необходимый историко-культурный подтекст и выполняли смыслообразующую роль. Они раздвигали рамки произведений во вне-национальное пространство и демонстрировали своеобразие индивидуального стиля каждого из романистов. Исследование новых смыслов, приобретаемых античными образами в русском романе последней трети XIX века, выявляет существенные черты прозы писателей. Образы и мотивы античной культурной традиции, вступая во взаимодействие с национальной основой русского романа, отражали идеи авторов и их взгляды на мир. Анализируя способ включения реминисценций в повествовательную ткань произведений, оказывается возможным выявить особенности индивидуального стиля писателей.

В сатирическом романе Салтыкова-Щедрина «История одного города» представлено гротескное совмещение фольклорных и античных традиций, которые накладываются на пародийно осмысленную версию истории. Античные реминисценции в этом случае создают пространство для интеллектуальной игры автора с читателем, усиливают процесс метафоризации авторского текста.

В романе-хронике Лескова «Соборяне» агиографическая тональность - лишь один повествовательный пласт произведения. Его дополняет сюжет «русского антика», отчётливо ориентированный на античную культурную традицию. Сосуществование этих повествовательных планов не разрушает единство текста, но создаёт совершенно особый эффект многосмысленного истолкования произведения, в основе которого принцип взаимодополнения и объяснения одного через другое в парадоксальном русском мире.

В романе «Анна Каренина» обнаруживается оригинальный подход к осмыслению античной культуры. Античные реминисценции в его структуре становятся, с одной стороны, основой сюжета неплатонической любви, с другой - предметом полемики автора с определенным типом мировоззрения. Антитетичность мышления писателя создаёт то поле напряжения, в котором античная традиция приобретает специфические смыслы одновременно художественные и философские. Толстой вступает в мировоззренческий спор с античной культурой, и этот спор мыслится им как противостояние христианского и языческого. Он является важным фрагментом философских размышлений писателя о смысле жизни. У Толстого в отличие от Салтыкова-Щедрина и Лескова отсутствует элемент игры с читателем: используя античные реминисценции, автор ведёт полемический диалог с культурной традицией.

#### *Список использованной литературы*

1. Лесков Н. С. Собрание сочинений: В 6 т. - М., 1993. - Т. 4.
2. Мережковский Д. С. Лев Толстой и Достоевский. Религия. - СПб., 1909. - Т. 2. - Ч. 2.
3. Михайлов А. В. Проблема стиля и этапы развития литературы нового времени // Теория литературных стилей. Современные аспекты изучения. - М., 1982.
4. Набоков В. В. Лекции по русской литературе. - М., 1996.
5. Салтыков-Щедрин М. Е. Собрание сочинений: В 10 т. - М., 1988. - Т. 2.
6. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений (Юб.): В 90 т. - М., 1928-1958. - Т. 18.

#### К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «УПРАВЛЕНИЕ» В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Лытаева М. А.*

*Государственный университет - Высшая школа экономики, г. Москва*

Термином «управление» долгое время обозначали многие и весьма разные понятия. Первоначально «управление» использовалось в значении «править», т.е. управление рассматривалось как вид деятельности по согласованию и поддержанию общественного порядка. Позднее слово «управление» начало употребляться в некоторых сферах общественных отношений (политика, хозяйственное, военное дело и др.) и в языкознании (управление глаголов). Но долгое время слово «управление» связывалось лишь со сферами экономики и политики.

В педагогику данное понятие стало проникать в связи с управлением системой образования. Например, внутришкольное управление, управление классом и др. В 60-х годах, вместе с интенсивным развертыванием работ по кибернетике и использованием ее идей в педагогике в связи с исследованием программирования, термин «управление» стали использовать и по отношению к процессу учения и развития познавательных способностей учащихся. Появился и начал развиваться новый вид обучения, а именно, программированное. Нужно отметить, что кибернетика как «наука об оптимальном (т.е. наивыгоднейшем, в определенном, каждый раз строго уточняемом смысле) управлении сложными динамическими системами, наука о достижении поставленных целей с наименьшими затратами труда, времени, материалов, энергии и информации» [Управление... 1976: 10] стимулировала развитие и проникновение идей управления в педагогику, а затем и в методику. В кибернетике под управлением понимается «такое воздействие на объект (процесс), которое выбрано из множества возможных воздействий с учетом поставленной цели, состояния объекта (процесса),

его характеристик и ведет к улучшению функционирования или развития данного объекта, т.е. к приближению цели» [Лернер 1991: 104-105].

Идеи кибернетики были использованы в педагогике и психологии применительно к управлению формированием и развитием психических процессов и свойств личности. Психологические основы программированного обучения и программирования в широком смысле как программное управление процессом учения были всесторонне и глубоко раскрыты в работах Н. Ф. Талызиной [Талызина 1984], в которых она опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П.Я. Гальпериным и его сотрудниками [Гальперин 1966]. Основная идея его теории состоит в том, что внутренние психические процессы представляют собой идеальные и, в частности, умственные действия, которые формируются как отражение внешних, материальных действий и получают окончательную форму в результате последовательных изменений и сокращений. Поэтапное формирование действий, приводящее к превращению их из внешних, материальных, во внутренние, идеальные, и составляет основное содержание процесса усвоения. Определенная организация внешней предметной деятельности учащихся, обеспечивающая такое превращение, является основным принципом рационального управления процессом учения.

Н. Ф. Талызина преломляет данную теорию в отношении программированного обучения следующим образом: «Формирование запрограммированной деятельности первоначально в материализованной форме, с пооперационным контролем по ходу ее выполнения, обеспечивает усвоение этой деятельности в данной форме всеми обучаемыми. В дальнейшем меняется лишь форма деятельности, поэтому она, став умственной, сохраняет заданное содержание. Таким образом, на этом пути открывается возможность задавать и обеспечивать нормативные требования к познавательной деятельности обучаемых» [Талызина 1984: 56].

Таким образом, замечает И. Л. Бим, «теория поэтапного формирования умственных действий представляет собой психологическую теорию управления учением, построенную с учетом выявленных закономерностей процесса усвоения, к которым в первую очередь можно отнести:

- 1) понимание учения как развития;
- 2) рассмотрение развития психической (внутренней, умственной) деятельности в единстве с внешней «предметной» деятельностью;
- 3) возможность управления первой через поэтапную организацию второй;
- 4) активность учения» [Бим 1974: 65].

Нужно заметить, что в работах П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной шла речь об управлении процессом учения (усвоения) вообще, не применительно к отдельно взятым школьным предметам. Но о такой возможности нельзя было не подумать. Так, И. Л. Бим в своих работах выдвигает ряд вопросов, связанных с использованием данной теории при обучении иностранным языкам: «Неясно, <... > может ли разработанная П. Я. Гальпериным и его сотрудниками модель <... > одинаково успешно использоваться на всех уровнях обучения иноязычной речевой деятельности. Как она может быть интерпретирована при обучении, с одной стороны лексическим, с другой стороны грамматическим знаниям, умениям и навыкам, особенно на начальном этапе или при обучении сложным видам речевой деятельности: устной речи, чтению и письму» [Бим 1974: 66]. Эту проблематику она считает очень актуальной и требующей специального исследования.

Хотя и ранее теория поэтапного формирования умственных действий служила основой для разработки отдельных частных проблем обучения иностранным языкам, но лишь с середины 70-х годов идеи управления стали активно проникать в методику обучения данному предмету.

К. Б. Есипович вводит термин «методическое управление», конкретизируя тем самым более общий термин Н. Ф. Талызиной «педагогическое управление». Под методическим управлением она понимает «системное, интегрально-многоуровневое, адаптивное образование, обладающее устойчивой совокупностью ведущих признаков и занимающееся целенаправленным проектированием 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» [Есипович 1988: 60]. Опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий и на принципы педагогического управления процессом усвоения, сформулированные Н. Ф. Талызиной, К. Б. Есипович выделяет 9 блоков, составляющие управленческий цикл методического управления [Есипович 1988: 36]:

- 1) блок определения целей управления;
- 2) блок учета качественного своеобразия формируемой деятельности;
- 3) блок мотивационного обеспечения процесса усвоения;
- 4) блок организации обратной связи;
- 5) блок организации контроля;
- 6) блок организации самоконтроля;
- 7) блок учета индивидуальных особенностей учащихся;
- 8) блок организации учебного процесса по овладению объектами управления;
- 9) блок организации коррекции.

Разработка управленческого цикла идея, безусловно, плодотворная, но вызывает сомнение выделение 4, 5, 6 блоков, ибо 4 блок уже как бы включает в себя и 5 и 6.

Кроме проблемы выделения этапов управленческого цикла исследователей волновал вопрос, что может являться объектом управления. Долгое время исследователи применяли идеи управления лишь к формиро-

ванию грамматических навыков, которые действительно лучше всего поддаются программированию. Однако Есипович К. Б. полагает, что «в принципиальном плане любой объект, подлежащий усвоению, может стать объектом управления» [Есипович 1988: 26]. Все объекты подразделяются при этом на 3 группы: алгоритмического, полуэвристического и эвристического характера. Ведущими объектами в каждой группе являются соответственно навыки овладения техникой чтения, навыки овладения словоупотреблением и умения структурного оформления речи на уровне предложения. Они обладают высоким уровнем обобщенности и как бы пронизывают все основные виды речевой деятельности. Кроме того, объектами управления могут быть: а) вновь формируемые учебные деятельности (элементы) внутри основных видов речевой деятельности; б) вновь формируемые или уже частично сформированные учебные деятельности или действия, объективная трудность которых инвариантна для разных групп обучающихся; в) деятельности, которые ранее не были объектом формирования, но относятся к наиболее значимым участкам на данном этапе обучения и вызывают серьезную субъективную трудность для конкретной группы учащихся.

В соответствии с этим на каждом этапе обучения выделяются определенные доминирующие объекты управления, исходя, видимо, из целей обучения, которые являются доминирующими на том или ином этапе. То есть в многообразии объектов, подлежащих усвоению, «объектами управления становятся те, которые являются объективно значимыми для получения высокого конечного результата во владении данным учебным предметом» [Есипович 1988: 26].

Несмотря на последнее утверждение, К. Б. Есипович ограничивает перечень объектов управления учебными деятельностями, которые коррелируют с навыками: учебная деятельность по овладению техникой чтения, по овладению словоупотреблением, по обучению пониманию синтаксических связей и отношений при чтении. Необходимо заметить, что она выделяет также учебную деятельность полуэвристического характера по работе с газетой. Неясно только, чем вызвано такое ограничение в выборе объекта управления в рамках чтения как вида речевой деятельности

Л. Н. Черноватый в своих работах описывает эксперименты по управлению формированием фонетических, лексических и грамматических навыков, которые легко поддаются алгоритмизации и, соответственно, программированию при обучении [Черноватый 1989: 39-85]. В качестве психологической основы он опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий, рассматривая, например, задачу формирования грамматических навыков как «превращение первоначально развернутых грамматических действий в свернутые операции» [там же: 58].

И. Л. Бим подходит к выделению объектов управления более широко, считая, что ими могут быть: «система соответствующих понятий (знания), автоматизированные умственные операции - компоненты более сложных умственных операций (навыки) и сами эти более сложные умственные действия, реализующие как промежуточные цели деятельности (умения), так и конечные цели, проявляющие себя как способность осуществлять эту деятельность на практике» [Бим 1974: 73-74]. При этом под управлением понимается «любая форма взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемая учебным материалом и имеющая <...> стандартизованную структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения, ее решение и контроль» [там же: 135].

Возникает вопрос, посредством чего должно осуществляться управление формированием навыков и умений в иностранном языке? Известно, что, являясь основным средством обучения, орудием взаимодействия учителя и учащихся, учебник способен обеспечивать управление процессом учения как сложной деятельностью. Моделируя учебно-воспитательный процесс, он реализует следующие функции: информационную, мотивационную, прагматическую (коммуникативную) и контролирующую. Информационная функция проявляется в том, что в учебнике задана учебная информация, отражающая содержание обучения. Мотивационная функция главной своей задачей имеет стимулирование речевой деятельности, формирование искусственной иноязычной среды, по возможности, пробуждающей потребность в общении на иностранном языке. Прагматическая функция заключается в обеспечении активной речевой деятельности учащихся. Причем «это может быть реализовано только в том случае, если учебник содержит градуированную программу действий с иноязычным материалом в виде системы упражнений, в которой овладение иноязычными средствами не является самоцелью, а подчинено решению коммуникативных задач» [Бим 1984: 29]. Контролирующая функция создает возможности для осуществления контроля и самоконтроля, коррекции и самокоррекции, оценки и самооценки.

И именно последние две функции могут быть объединены в функцию управления процессом учения, поскольку прагматическая функция организует поэтапные действия с языковым материалом, обеспечивая тем самым формирование способности и готовности осуществлять речевую деятельность во всех ее видах, а контролирующая осуществляет контроль на каждом этапе. Организация, программирование деятельности учащихся реализуется в системе упражнений, представленной в учебнике. Главной их характеристикой является возможность формирования с их помощью методов и приемов учения. А «чем более целенаправленно это будет осуществляться учебником, тем более четко будет реализовываться его функция управления учением» [Бим 1974: 132].

Таким образом, понятие «управление» в методике преподавания иностранного языка приобретает следующее значение: организация целенаправленной деятельности учащихся по овладению коммуникативными умениями, осуществляемая посредством комплекса упражнений, которые соответствуют определенным

этапам формирования умственных действий. Управление деятельностью учения должно быть материализовано в учебнике как основном средстве обучения, детерминирующим взаимодействие учителя и учащихся.

#### *Список использованной литературы*

1. **Бим И. Л.** О функциях учебников иностранного языка // Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение, 1984. - Вып. 14. - С. 27-35.
2. **Бим И. Л.** Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. - М.: Изд. МГПИ им. В. И. Ленина, 1974. - 240 с.
3. **Гальперин П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. - М., 1966. - С. 236-277.
4. **Есипович К. Б.** Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранного языка в средней школе. - М.: Просвещение, 1988. - 191 с.
5. **Лернер И. Я.** О дидактических основаниях построения учебника // Проблемы школьного учебника: Материалы всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников». - М.: Просвещение, 1991. - Вып. 20. - С. 18-26.
6. **Талызина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во. МГУ, 1984. - 344 с.
7. **Управление. Информация. Интеллект** / Под. ред. А. И. Берга и др. - М., 1976. - 383 с.
8. **Черноватый Л. Н.** Теория и практика управления процессом усвоения иностранного языка. - Харьков, 1989. - 104 с.

### К ИСТОРИИ ПЕРВОЙ ПУБЛИКАЦИИ КВИНТА КУРЦИЯ В РОССИИ

*Львова И. П.*

*Русская христианская гуманитарная Академия, г. Санкт-Петербург*

Широко известен тот факт, что «Книга Квинта Курция о делах содеянных Александра Великого царя Македонского», изданная в Москве в 1709 г. по личному приказанию Петра I [Быкова, Гуревич 1955: 92], была «первым на русском языке печатным переводом латинского классика» [Нагуевский 1889: VII]. Имя автора опубликованного перевода осталось неизвестным. Вопрос же о выборе текста перевода для первой публикации, (коих было два, и автором ещё одного перевода был И. Ф. Копиевский), за недостатком сведений, обычно вообще не обсуждался в российском, равно как и в зарубежном, литературоведении. В лучшем случае выражалось недоумение о причине не опубликования текста перевода И. Копиевского, рукописный экземпляр которого сохранился в личной библиотеке Петра I и обычно датировался концом XVII века [Лебедева 2003: 197]. Недоумение исследователей дополнительно поддерживалось и отзывом академика С. П. Крашенинникова, спустя 40 лет вновь переведившего Квинта Курция и высказавшего мнение, что первое московское издание отличали не только шероховатость стиля и частые неточности перевода отдельных выражений, но и неудачный выбор слов: злоупотребление славянизмами, украинизмами и другими «чужезванными речами».

Между тем вопрос о выборе текста перевода, в свете новых материалов, опубликованных в конце XX века Н. А. Копаневым, долгие годы занимавшимся вопросами литературных связей между Россией и Францией в Институте русской литературы и обнаружившим в ходе своих исследований, связанных с иным сюжетом, несколько заметок, помещенных в начале XVIII века во французском издании «Журналь де Трэву» и никогда не привлекавших внимания исследователей, представляется достаточно интересным. По этому поводу и хотелось бы высказать ряд замечаний и предположений.

Публикации (1710-1711 гг.), о которых идет речь, посвящены успехам российского просвещения и, в частности, непосредственно касаются переводческой деятельности Ильи Фёдоровича Копиевского (или Копиевича, т.к. он сам подписывался то Kопiewski, то Kопievitz). Заметки о России в «Журналь де Трэву», во всяком случае до 1710 г., принадлежали перу барона Генриха фон Гюйсена; они достаточно хорошо известны и в их авторстве сомнений нет. Но, в связи с содержанием публикаций 1710 и 1711 годов, у Н. А. Копанева возникли сомнения в авторстве Гюйсена. И он высказал мнение, что статьи скорее можно приписать И. Копиевскому. Сомнение в авторстве Гюйсена представляется обоснованным, однако, для нашей темы наибольший интерес представляет фактическая сторона содержания опубликованных заметок.

Так в статье, напечатанной в разделе «Новости литературы» в феврале 1710 года, и освещавшей успехи российского просвещения, сообщалось: «Илья Копиевич переводит Квинта Курция на славянский язык» [Копанев 1989: 180]. А в июне 1710 г. можно было узнать, что И. Копиевич уже «автор славянского перевода Квинта Курция и нескольких других книг» [Копанев 1989: 181]. Если эти заметки всё же принадлежали перу Гюйсена, то не совсем ясно, откуда барон мог черпать информацию. Поскольку сочинение Квинта Курция было издано в Москве ещё в октябре 1709 г. совсем в другом переводе, то представляется крайне странным упоминание о переводе И. Копиевского в феврале-июне 1710 г. Правда, барон, покинувший Россию за несколько лет до этих публикаций, мог и не знать о московском издании, если не получал официальной информации из России. Но, если надежных сведений к нему не поступало, то удивительно, что он вообще вспомнил и написал о И. Копиевском. Весьма маловероятно и то, чтобы он в столь изящных выражениях, (как это сделано через год, в сентябрьской публикации 1711 г.), стал превозносить человека, с точки зрения представлений того времени, весьма незначительного. Однако, в заметке можно прочесть, в частно-