



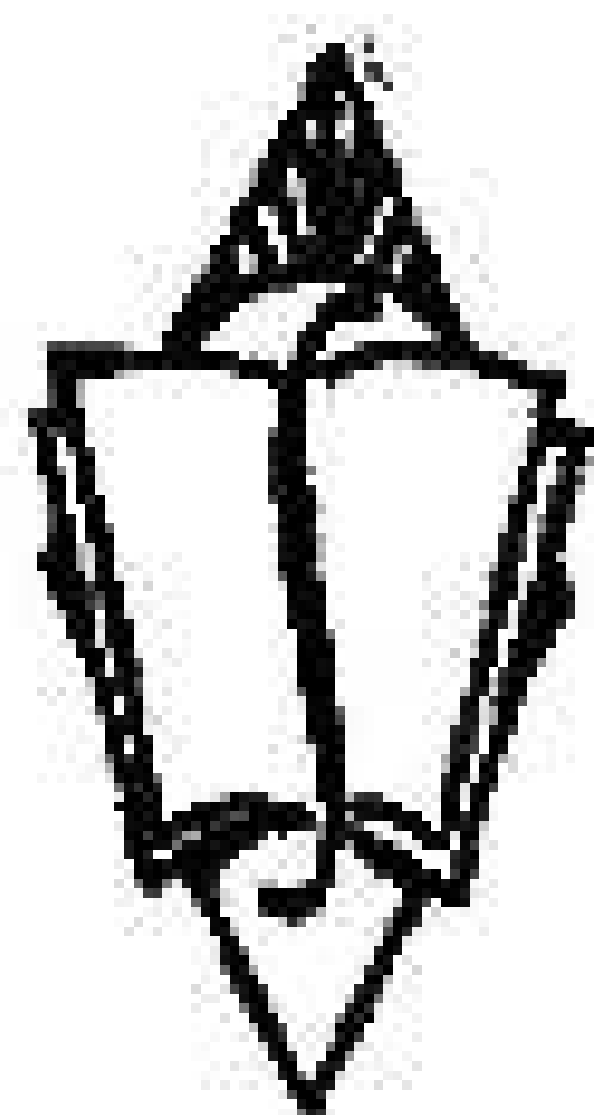
Региональный учебный округ
при Мордовском государственном
университете имени Н.П.Огарева

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральный научно-методический журнал

3

2000



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральный научно-методический журнал
Регионального учебного округа
при МГУ имени Н.П.Огарева

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

Мордовский
государственный
университет
имени Н.П.Огарева

Региональный
учебный округ
при МГУ
имени Н.П.Огарева

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

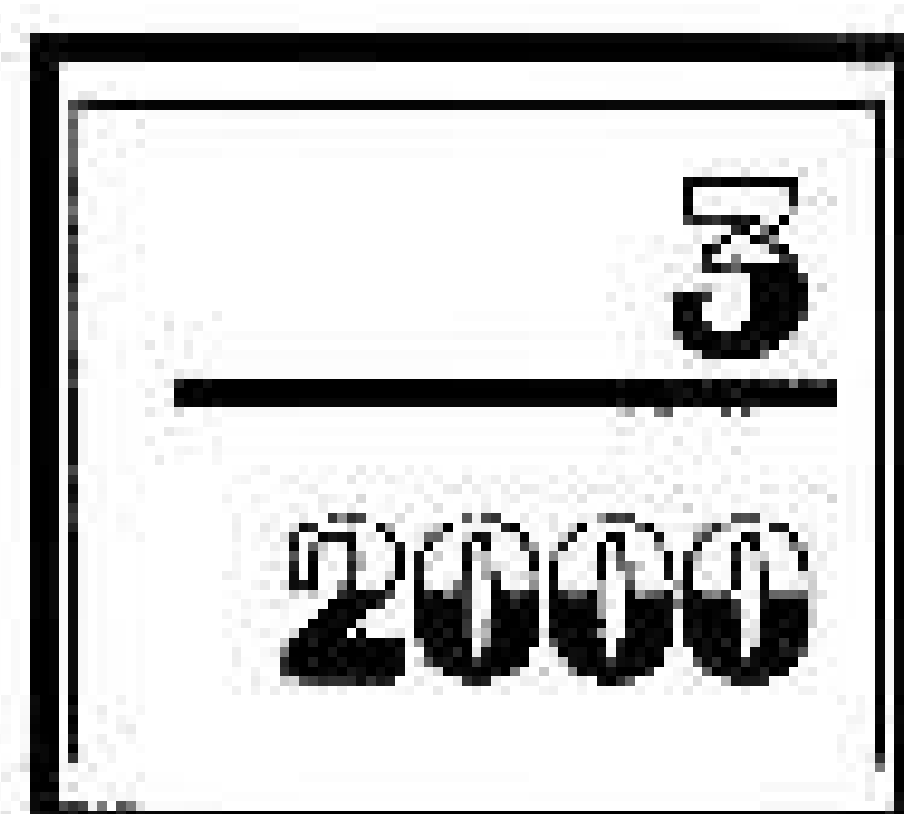
Редакционная коллегия

Н.П.Макаркин
главный редактор

В.И.Ивлев
заместитель главного
редактора

С.В.Гордина
ответственный секретарь

В.М.Жураковский
В.А.Болотов
А.М.Пыков
В.В.Кадакин
Б.Ф.Кевбрин
А.И.Сухарев
Н.А.Кильдяшова
Н.В.Горюнов
Г.А.Лютванова



Сегодня в номере

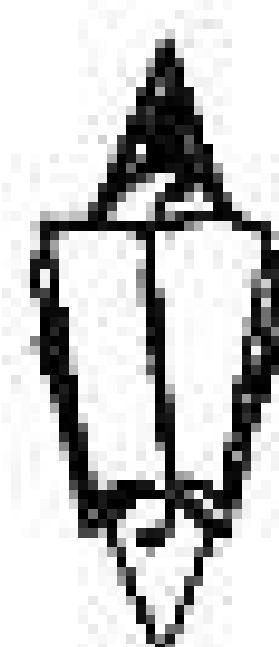
УЧИТЕЛЬ:

ПРОБЛЕМЫ

качества обучения

подготовки педагогов

культуры и воспитания



СОДЕРЖАНИЕ

ИНФОРМАЦИЯ

Региональный учебный округ реорганизован	4
УСТАВ Ассоциации "Региональный учебный округ при Мордовском государственном университете имени Н.П.Огарева"	5

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ

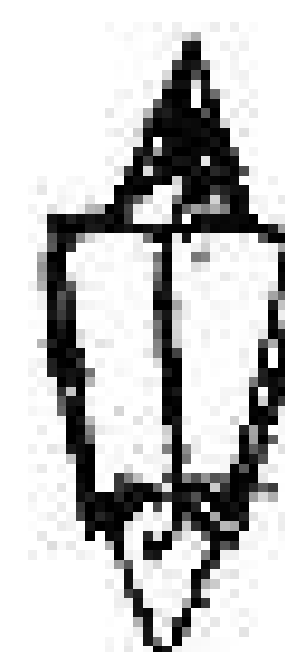
<i>И.В.Абакумова, В.Т.Фоменко. ДИДАКТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА</i>	9
---	---

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

<i>С.М.Маркова. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	14
<i>М.И.Ломинин. ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РОДНОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУР В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.</i>	15
<i>Р.В.Сафонкина. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К РАБОТЕ В СЕЛЬСКОЙ ПАЦИОНАЛЬНОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ</i>	19
<i>Ю.Н.Соловьев. РОЛЬ КУРСА «ФИЗИЧЕСКАЯ ЭЛЕКТРОНИКА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ И ИНФОРМАТИКИ</i>	21

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>В.А.Мазилев. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ</i>	23
<i>К.М.Романов, М.В.Романина. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ</i>	24
<i>А.К.Белоусова. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ</i>	26
<i>И.В.Хаританова. ТЕХНОЛОГИЯ УСТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ</i>	31
<i>В.Б.Хозиев. ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ КАК ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	34



ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В. Л. Абрамов. КОНТУРЫ ФИЛОСОФСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ	46
М. М. Голубчик, С. П. Евдокимов, А. М. Носов. ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫСШЕГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	48

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

Л. В. Занина. ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	52
Г. В. Звездунова. РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	56
Н. В. Аммосова. ПРОБЛЕМНАЯ ГРУППА КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНОУРОВНЕВОГО И РАЗНОВОЗРАСТНОГО КОЛЛЕКТИВА	59
И. Ю. Кудинова, Н. В. Новикова, В. А. Кратасюк. ЖИЗНЬ РАССКАЗЫВАЕТ О СЕБЕ СВЕТОМ	63
О. Н. Рюдин. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ – ЗАДАЧА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	66

МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ

Л. В. Масленникова, А. П. Фомин, Э. В. Майков. ИНТЕГРАЦИЯ ФУНДАМЕНТАЛИЗМА С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	68
В. Д. Залотков, П. М. Бочкарев. МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ	71

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Е. Г. Сергушкин. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В ДРЕВНЕЙ РУСИ	74
М. К. Рункова, Т. И. Салимова. АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ	76
Ю. Л. Сироткин. НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТИПЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В РОССИИ XVII–НАЧАЛА XX в. (материалы к спецсеминару)	79

НАШИ АНОНСЫ

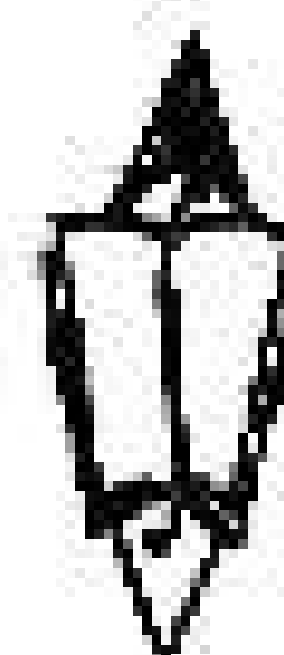
Советы ректоров вузов областей Центрального Черноземья	81
Русско-немецко-эрзянский разговорник	82
К сведению читателей и авторов журнала	83



ИНФОРМАЦИЯ

Региональный учебный округ реорганизован

11 сентября 2000 г. в г. Саранске состоялось общее собрание субъектов Регионального учебного округа при Мордовском государственном университете им. Н.П.Огарева, которое приняло решение «в целях совершенствования региональной системы образования, ее научно-методического обеспечения, академической интеграции образовательных учреждений, эффективного использования их интеллектуального потенциала и материальной базы, приведения организационно-правовой формы Регионального учебного округа при Мордовском государственном университете им. Н.П.Огарева в соответствие с действующим законодательством *создать на базе Регионального учебного округа при Мордовском государственном университете им. Н.П.Огарева Ассоциацию "Региональный учебный округ при Мордовском государственном университете имени Н.П.Огарева"* и утвердить ее Устав». Был избран Ученый совет и утвержден состав Попечительского совета Ассоциации. Принятый на собрании Устав печатается в настоящем номере нашего журнала.



Принят общим собранием членов
Ассоциации 11 сентября 2000 г.

УСТАВ

Ассоциации "Региональный учебный округ при Мордовском государственном университете имени Н.П.Огарева"

1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

1.1. Ассоциация "Региональный учебный округ при Мордовском государственном университете имени Н.П.Огарева" (далее именуемая РУО) – объединение расположенных в Республике Мордовия организаций различных типов, уровней и форм собственности, заключивших договор о совместной деятельности в области образования.

1.2. РУО – структурный компонент региональной системы образования Республики Мордовия, функционирующий на базе университета как добровольное самоуправляемое объединение.

1.3. РУО действует на основании Конституции РФ, Закона РФ "Об образовании", других нормативных правовых актов, регламентирующих функционирование системы образования.

1.4. РУО не является юридическим лицом.

2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУО

2.1. Координация образовательного процесса на уровне региона, всесторонняя академическая интеграция коллективов образовательных учреждений региона, обеспечение преемственности и непрерывности системы образования.

2.2. Участие в прогнозировании и разработке стратегии развития региональной системы образования на основе положений Национальной доктрины образования Российской Федерации.

2.3. Повышение качества общего и профессионального образования всех уровней в соответствии с современными требованиями, разработка и внедрение передовых идей в области образования.

2.4. Организация сотрудничества ученых вузов, научных учреждений, предприятий и организаций с педагогическими коллективами образовательных учреждений в осуществлении учебного процесса, в обновлении содержания и методов общего и профессионального образования.

2.5. Разработка и внедрение национально-региональных компонентов государственных образовательных стандартов.

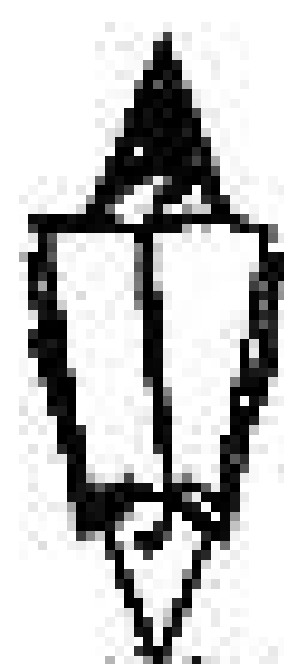
2.6. Научно-методическое обеспечение региональной системы воспитания учащейся молодежи.

2.7. Организация издания учебной и методической литературы.

3. ЧЛЕНСТВО В РУО

3.1. Организационными принципами РУО являются:

- добровольность вступления образовательных учреждений в состав РУО;
- коллегиальность деятельности органов самоуправления, учет мнения всех членов округа при принятии решений;
- рациональная интеграция интеллектуального потенциала и материальной базы членов округа для решения приоритетных задач академической деятельности учащихся, преподавателей и сотрудников.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

3.2. В состав РУО в качестве его членов входят образовательные и другие учреждения, заинтересованные в развитии образования в регионе и признающие цели и задачи округа, определенные настоящим Уставом.

3.3. Для вступления в состав РУО руководитель организации представляет на имя председателя Ученого совета РУО заявление.

3.4. Решение о приеме образовательного учреждения в состав округа принимает Ученый совет РУО по представлению директора РУО.

3.5. Выход члена РУО из его состава осуществляется на основании заявления его руководителя, поданного на имя председателя Ученого совета РУО.

3.6. Члены РУО имеют право:

- принимать участие в любых видах деятельности, предусмотренных настоящим Уставом;

- использовать результаты деятельности РУО;

- участвовать в управлении РУО в формах, предусмотренных настоящим Уставом;

- выйти из состава РУО.

3.7. Члены РУО обязаны:

- осуществлять деятельность, направленную на решение задач РУО;

- создавать условия для внедрения научно-методических разработок, выполняемых членами РУО;

- предоставлять возможность использования своей материальной базы и библиотечных фондов членам РУО;

- выполнять требования настоящего Устава.

4. УПРАВЛЕНИЕ РУО

4.1. Высшим органом управления РУО является общее собрание членов РУО (далее – общее собрание). К компетенции общего собрания относится решение следующих вопросов:

- принятие и изменение Устава РУО;

- определение приоритетных направлений деятельности РУО;

- утверждение структуры РУО;

- избрание Ученого совета РУО;

- определение структуры и функций исполнительных органов РУО;

- утверждение директора РУО на основании представления Ученого совета;

- формирование Попечительского совета РУО;

- реорганизация и ликвидация РУО.

4.2. Общее собрание созывается, как правило, один раз в год.

4.3. Общее собрание правомочно, если на нем присутствует более половины его членов. Решение общего собрания принимается квалифицированным большинством голосов присутствующих на нем членов.

4.4. Общее руководство деятельностью РУО осуществляет Ученый совет, избираемый общим собранием открытым голосованием простым большинством голосов.

4.5. Председателем Ученого совета РУО является ректор Мордовского государственного университета имени Н.П.Огарева.

4.6. Ученый совет РУО:

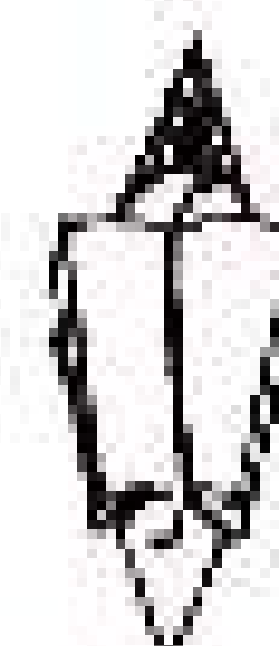
- решает вопросы организации работы подразделений РУО;

- рассматривает планы и отчеты о работе РУО и его подразделений;

- принимает решения о приеме в состав РУО новых субъектов;

- обсуждает кандидатуры на зачисление в аспирантуру по тематике исследований РУО, осуществляет контроль за работой аспирантов;

- рекомендует к публикации разработки педагогов и ученых по тематике РУО;



- принимает решения о поощрении авторов лучших учебников, учебно-методических пособий и разработок, новых технологий эффективной организации учебно-воспитательного процесса;

- избирает директора РУО по представлению ректора университета открытым голосованием простым большинством голосов;

- решает другие вопросы развития и функционирования РУО.

4.7. Текущее руководство деятельностью РУО осуществляет дирекция.

4.8. Дирекция РУО:

- координирует деятельность субъектов и структурных подразделений РУО;

- готовит проекты планов и решений Ученого совета РУО и организует контроль за их исполнением;

- утверждает планы работы научно-методических секций;

- организует информационное и организационное обеспечение работы Ученого совета и его председателя;

- организует научные исследования по тематике РУО;

- организует и проводит конференции, совещания, семинары по проблемам РУО;

- организует изучение, обобщение и распространение опыта работы субъектов РУО;

- организует издательскую деятельность РУО;

- выполняет другие поручения Ученого совета РУО.

4.9. Директор РУО:

- непосредственно организует работу сотрудников дирекции и подразделений РУО и отвечает за ее результаты перед Ученым советом РУО и его председателем;

- представляет председателю Ученого совета РУО – ректору университета проекты штатного расписания и кандидатуры на замещение штатных должностей дирекции РУО;

- утверждает планы работы научно-методических секций;

- исполняет обязанности заместителя главного редактора журнала «Интеграция образования»;

- ежегодно отчитывается по итогам деятельности перед Ученым советом РУО.

4.10. Директор и штатные работники дирекции РУО принимаются на работу и освобождаются от занимаемой должности приказом ректора университета.

4.11. Для осуществления предусмотренной Уставом деятельности педагоги и ученые субъектов РУО объединяются в научно-методические секции по профилям образования и учебным предметам.

4.12. Основные задачи научно-методических секций РУО:

- разработка способов оптимизации учебного процесса и повышения качества обучения;

- совершенствование образовательных технологий и внедрение новейших достижений педагогической науки в учебный процесс средней и высшей школы;

- разработка концепций и организация деятельности инновационных образовательных учреждений;

- разработка и подготовка к изданию учебных и методических материалов, пособий и учебников;

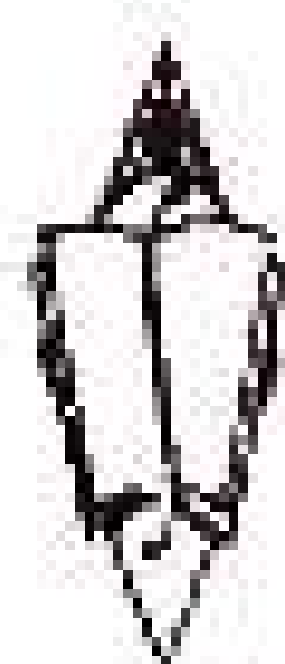
- оказание помощи образовательным учреждениям – членам РУО в разработке национально-региональных компонентов образовательных программ;

- изучение, обобщение и распространение передового опыта учебно-воспитательной работы;

- проведение научных исследований по вопросам интеграции и совершенствования учебно-воспитательного процесса;

- вовлечение педагогов и учащихся, студентов и преподавателей образовательных учреждений в научно-исследовательскую работу по проблемам образования;

- выполнение других работ, предусматриваемых рабочими планами и программами совместной деятельности подразделений РУО.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

4.13. Из числа наиболее авторитетных представителей властных структур, производственно-финансовой, образовательной, научной, культурной сфер, общественных деятелей формируется Попечительский совет РУО.

4.14. Попечительский совет РУО возглавляет один из руководителей представительной или исполнительной власти Республики Мордовия.

4.15. Попечительский совет РУО:

- содействует привлечению внебюджетных средств для обеспечения деятельности и развития РУО;
- содействует организации конкурсов, олимпиад, соревнований и других массовых мероприятий;
- содействует совершенствованию материально-технической базы РУО;
- формирует внебюджетные фонды РУО;
- может рассматривать другие вопросы, связанные с деятельностью РУО.

5. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РУО

5.1. Материально-техническое обеспечение деятельности РУО ведется как на основе бюджетных источников финансирования, так и путем привлечения внебюджетных средств. При этом каждый член РУО сохраняет финансовую самостоятельность.

5.2. В целях стимулирования работы образовательных учреждений, учителей, преподавателей и талантливой учащейся молодежи Попечительский совет формирует внебюджетный фонд. Средства фонда расходуются на развитие РУО, разработку и издание учебников, учебных пособий и материалов, а также на поощрение учебных заведений и лиц за инновационные системы образования и разработку новых педагогических технологий.

5.3. Взаимоотношения РУО с исполнителями заказов определяются на основе договоров, контрактов и т.д., в которых оговариваются условия оплаты, сроки выполнения работ, требования к качеству продукции, другие вопросы, представляющие интерес для заказчика и исполнителя.

6. МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУО

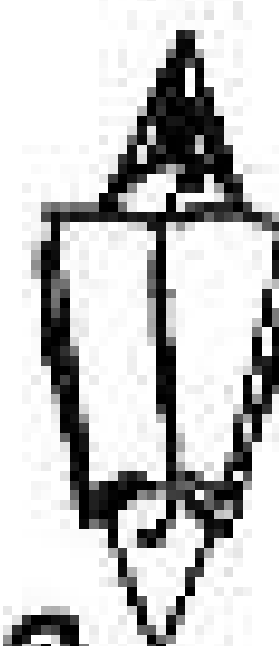
6.1. РУО имеет право осуществлять международное сотрудничество в соответствии с законодательством и международными соглашениями Российской Федерации.

6.2. Международная деятельность РУО включает:

- проведение научно-исследовательских работ в кооперации с зарубежными партнерами;
- осуществление сотрудничества с зарубежными партнерами на основе договоров, соглашений, контрактов.

7. ПОРЯДОК ЛИКВИДАЦИИ И РЕОРГАНИЗАЦИИ РУО

7.1. РУО может быть ликвидирован или реорганизован по решению общего собрания его членов.



СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ДИДАКТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

И. В. Абакумова, доцент факультета психологии Ростовского государственного университета,

В. Т. Фоменко, зав. кафедрой педагогики и психологии Ростовского государственного университета, профессор

В канун двадцать первого века с неизбежностью возникает вопрос: с какими конкретно дидактическими моделями образовательного процесса высшая школа войдет в новый хронологический период человеческой истории? В настоящее время фактически в каждом вузе действует несколько таких моделей. Какие из них являются менее перспективными, какие – более? Вопрос крайне актуален, поскольку направлен на выявление именно перспективных дидактических моделей и, таким образом, предполагает акцентирование внимания на прогрессивных тенденциях развертывания образовательного процесса. Вместе с тем с его решением мы вышли бы на систему действий по отношению к моделям, продуктивность которых в будущем не является очевидной.

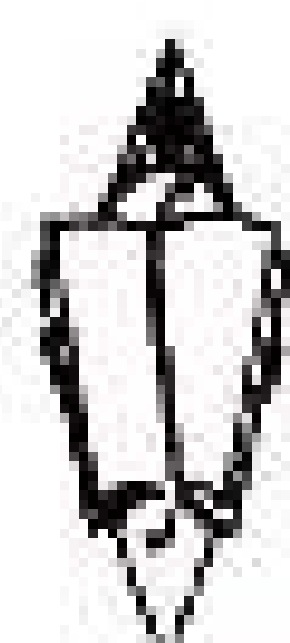
Естественно, в данном случае необходимо оптимальным образом определиться в критериях выделения и оценки дидактических моделей. Есть все основания считать главным из них общее и профессиональное развитие студентов, достигаемое различной организацией их учебной деятельности. Если дидактическая модель обеспечивает низкую степень развития, ее следует квалифицировать как менее перспективную; если же она обеспечивает более высокий уровень развития, то заслуживает и более высокой оценки.

Следует согласиться с известным высказыванием Д. Гранина: «Образование – это то, что останется после того, как все выученное забудется». Что же «остается»? «Остаются» общие принципы действия, ориентировки, способы самоорганизации деятельности, мотивация, в совокупности и составляющие развитие. Оно берется нами в ос-

нову выделения и оценки, а также расположения дидактических моделей в общей логике их анализа. Развитие в данном случае выступает как цель образовательного процесса. Характеризуя дидактические модели, мы принимаем во внимание и другие параметры образования, прежде всего – содержание, понимаемое как субстанция, «питающая» развитие, и образовательные технологии, трактуемые как механизмы, «включающие» развитие личности.

Начнем с наиболее распространенной в отечественных вузах, как, впрочем, и в других учебных заведениях, *знаниевой модели образования*. Она находит применение в традиционных лекционных, семинарских и практических занятиях и характеризуется минимальной степенью развития студентов. Структурной единицей содержания здесь является знание как «упакованный» продукт человеческих исканий, как особый результат деятельности. Технологически данная модель представляет собой субъект-объектную структуру, с ярко выраженной трансляционной функцией преподавателя. Нельзя согласиться с тем, что в рамках данной модели происходит буквальное отражение информации на «экране сознания» студентов, как все еще принято считать.

Исследования по семиотике и дидактике показывают, что мышление преподавателя и мышление студента находятся в «оппозиционных семиотических отношениях», в различных знаковых системах. Следовательно, сообщение, поступившее из одной знаковой структуры в другую, в любом случае характеризуется преобразующей деятельностью студентов, и развитие все-таки происходит.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Предлагаются различные варианты использования рассматриваемой модели в будущем. Она может быть модернизирована за счет включения в содержание образовательного процесса знаний развивающего типа, направленных на становление ориентировочной основы действий высокого уровня обобщений. Для университетов, с их повышенным вниманием к интеллектуальной культуре студентов как стратегической цели образования, это весьма перспективное и вполне реализуемое направление сохранения и совершенствования знаниевой модели образования. Речь идет, например, о включении в содержание университетского образования теории систем, теории структур, теории процессов, теории текстов, теории игр.

Возможно также сосуществование знаниевой модели, в традиционном или модифицированном виде, с другими, более продуктивными моделями, базирующимися, в частности, на компьютерной организации учебного процесса. Не исключена и такая перспектива, как постепенное преобразование знаниевой модели в более развивающую и современную. Наконец, она может быть со временем попросту вытеснена другими моделями образовательного процесса. Известно, что в ряде стран (США, Япония) знаниевая модель занимает крайне скромное место. В числе других – *деятельностная модель образовательного процесса*. Она исходит из того, что условием и содержанием развития является деятельность. Структурной единицей содержания в данной модели выступает деятельностный компонент, способ деятельности. Эксперимент, наблюдение, спектральный анализ в физике, аналитический, графический, топографический способы решения задач в математике, проблемный анализ в литературоведении, работа с архивными материалами в истории, тестирование в психологии в рамках рассматриваемой модели составляют единое поле деятельности студентов. Именно таким оно предстает, в лучших своих проявлениях, в зарубежных вузах и даже общеобразовательных школах.

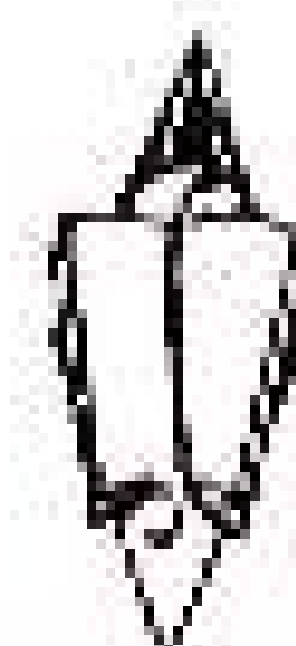
Для российских вузов, большинство которых перешло в статус университетов,

данная модель является безусловно перспективной. Необходимо обратить внимание на ту ее особенность, что эксперимент, наблюдение, спектральный анализ и т.д. – это все язык науки. Обучение языку науки, куда входят и интеллектуальные технологии, исследовательская работа студентов составляют в данном случае основу организации всей учебной деятельности студентов. Для университетов, стремящихся к статусу исследовательских вузов, к которым относится и Ростовский университет, в этом кроется особенно большая перспектива, тем более что ими уже накоплен немалый опыт сближения учебного и научного познания.

Университеты ряда зарубежных стран пошли дальше, включив в учебный процесс целостную образовательную область «языки». В последнюю входит не только язык науки, но и язык искусства, язык общения, информационные языки, естественные языки. В выборе языков студенты свободны, и это делает их подлинными субъектами учебной деятельности. Образовательный процесс предстает здесь как субъект-субъектная структура. Если в знаниевой модели процесс познания начинается с конечных знаний, то в деятельностной модели студенты восходят к знаниям, добывая их самостоятельно или под руководством преподавателя. Из этого видно, что знаниевая модель может быть без особых затруднений переведена в деятельностную через распрямление «сфокусированной» деятельности, какой она представлена в знаниях.

Нельзя не видеть и ограниченных возможностей деятельностной модели образования. Развитие выступает в ней скорее не как цель, а как средство более сознательного и глубокого освоения знаний, и в этом смысле данная модель сама вращается вокруг знаний и не так уж сильно отличается от знаниевой модели. Она является воплощением технократической модели образования, и недаром получила распространение в технически богатых странах.

Проблемная модель образования (В.Т. Фоменко, Е.В. Бондаревская) обладает большой и разносторонней развивающей направленностью. Структурная едини-



ца содержания представлена в этой модели не четким и ясным знанием и не способом деятельности как таковым, а проблемой, т.е. неясным знанием со столь же неясным способом его получения. Последовательность не учебных тем, а проблем принципиально меняет педагогическую стратегию учебного процесса, возможности развития студентов значительно расширяются. Студент приобретает не только и не столько «приращение знаний», как в предыдущих моделях, сколько «приращение развития». Через проблемную ситуацию он вводится в «беспокойное состояние духа», попадает в зону «ощущения близости истины», или зону ближайшего развития.

Изложение характеристики проблемной модели образовательного процесса достаточно традиционно. Именно в таком виде модель доказала свою продуктивность в отечественных университетах, в том числе Ростовском, где она длительное время подвергалась экспериментальной апробации. Что касается перспектив проблемной модели, то ее дидактический потенциал явно не исчерпан. Имеется в виду возможность включения в содержание процесса обучения проблем экономических, юридических, социальных и других, взятых из жизни. Последняя преподносит их в немалом количестве, и данный факт мог бы быть полнее использован в педагогических целях. Решение таких проблем является неясным не только студентам, но и преподавателю, благодаря чему студенты и преподаватель выступают поистине на «равных», паритетных началах. Учебный процесс из игры в диалог переходит в подлинный диалог, процесс «пульсирующей» мысли.

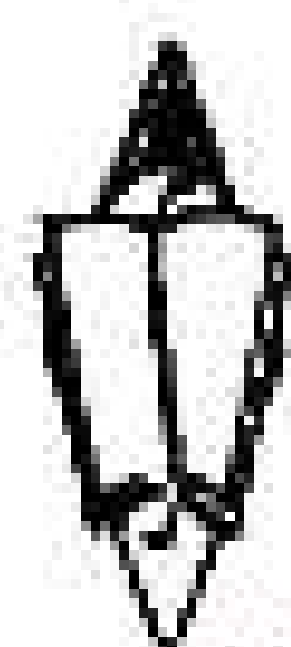
Отечественные университеты, не говоря уже об институтах, не добились реализации проблемной модели и в другом отношении. Согласно модели процесс учебной деятельности начинается и заканчивается проблемой. Возникновение проблемы означает начало ее решения, а решение неминуемо ведет к возникновению новой проблемы. Можно надеяться, что в перспективе проблемная деятельность студентов будет функционировать в подобных целостных циклах.

Проблемная модель образовательного процесса, как бы мы ни стремились под-

черкнуть ее преимущественные стороны, столь же ограничена в своих возможностях, как и предыдущие. Она направлена на развитие мышления, воображения, внимания, формирует творческие способности, однако это есть лишь одна, процессуальная, сторона развития, понимаемая как «саморазвертывание внутренних, существенных, универсальных, природных свойств человека». У человека можно сформировать гибкость, оригинальность и глубину мышления, но последние могут быть использованы и не во благо людей. Проблемная модель в том виде, в каком она сложилась в практической деятельности вузов, исходит из рационалистической парадигмы образования и продолжает совершенствоваться в том же рационалистическом направлении.

Ограничений проблемной модели лишена *личностная модель образования* (И.В. Абакумова, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков). Структурная единица содержания в этой модели представлена ценностями, постоянно переходящими в личностные смыслы. Развитие в данном случае определяется как становление в человеке системы ценностей, ценностных ориентаций, субъективных смыслов. Ценности, ценностные ориентации, субъективные смыслы являются содержательной стороной развития, и данный факт призван изменить весь облик образовательного процесса. Поскольку действующее содержание в вузах находится преимущественно на уровне объективных значений, то нужны большие усилия по его переводу на личностно-смысловой уровень. Именно в таком, преобразованном, виде оно в состоянии «питать» развитие личности, осуществлять ее личностно-смысловое, в том числе профессиональное, становление.

В неменьшей степени обновлению подлежат образовательные технологии, призванные обеспечить студентам необходимое «пространство свободы», «свободу выбора». По-видимому, уже в ближайшее время придется решать проблему более гибких, вариативных форм организации учебной деятельности студентов, обеспечивающих индивидуальные траектории их развития, а по существу, саморазвитие самореализации.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

До последнего времени в педагогической науке и в педагогическом обиходе речь шла об адаптации поступивших в вуз студентов к новой для них организации учебного процесса, в то время как личностная модель образования предписывает и обратную адаптацию – адаптацию вузовского содержания, технологий обучения, организационных структур к индивидуальным особенностям студентов нового набора. Зарубежные вузы демонстрируют удачные примеры обратной адаптации. Поступив в университет или колледж, американский студент встречается с широким ассортиментом учебных курсов, элективных моделей и т.д. В соответствии со своими способностями и желаниями он самостоятельно определяется в них в контексте собственной учебной деятельности. Предоставляемые ему возможности являются рефлексией на заказ обучающейся личности, и этот факт – свидетельство личностной ориентации образовательного процесса.

Можно надеяться, что по мере развертывания личностной модели обучения в российских вузах будут формироваться более гибкие, вариативные организационные образовательные структуры, обеспечивающие индивидуальный и дифференцированный подходы к студентам.

Таким образом, личностная модель образования как наиболее перспективная предполагает комплексные, системные изменения, затрагивающие содержательные, операциональные, мотивационные, организационные аспекты образовательного процесса в высшей школе.

В рамках личностной модели становится ясной особенная актуальность межпредметной интеграции, базирующейся на взаимноудаленном, противоположном содержании (спецкурсы «Достоевский и Эйнштейн», «Математика и живопись» и т.д.). «Одно» содержание в глазах студентов приобретает здесь ценность через «другое» содержание. Все еще господствующий в отечественном образовании предметоцентризм явно не способствует целостному развитию личности, и может быть преодолен личностной моделью образования. Наши исследовательские данные свидетельствуют и о более

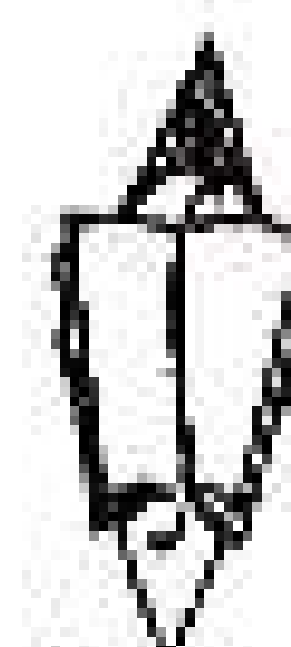
значительных результатах межпредметной интеграции указанного рода – о приходе отдельных студентов в математику через искусство, как и в искусство через математику.

Небезынтересно следующее обстоятельство, связанное с личностной моделью образования. Технологически она представляет собой субъект-субъектную модель, т.е. такую структуру общения преподавателя и студентов, при которой оба выступают в роли субъектов. На аксеологическом языке, однако, общение может быть определено как обмен ценностями. В перспективе придется решать вопрос об эквиваленте таких ценностей, и удовлетворительный ответ на него, на наш взгляд, обогатил бы саму личностную модель.

Итак, нами выделены четыре дидактические модели образовательного процесса: знаниевая, деятельностная, проблемная, личностная. Если их расположить последовательно и соединить отрезками, то траектория полученной линии и высветит их общую перспективу. На полюсе знаниевой модели – минимум развития, на полюсе личностной модели – максимум развития, саморазвитие. От модели к модели возрастает их развивающий, формирующий потенциал. Каждая из моделей по отношению к предыдущей выступает как система более высокого порядка и, следовательно, исходя из принципа супераддитивности, не отрицает, а поглощает ее, подчиняет себе ее различные компоненты, заставляя функционировать по своим законам. Так, личностная модель как система более высокого порядка предпочтение отдает тем проблемам из проблемной модели, которые раскрываются смыслами. В свою очередь, проблемная модель из деятельностной модели «берет» не всю деятельность, а прежде всего ее творческий компонент.

Интересным образом от модели к модели меняется функция студента. Вначале, как мы видели, он предстает в качестве объекта учебной деятельности, затем – субъекта деятельности, и наконец – субъекта жизни.

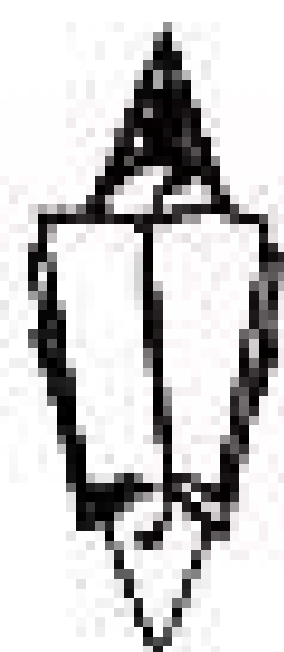
Обратим внимание на следующее направление модернизации охаракте-



ризованных дидактических моделей, уже набирающее силу, но способное заметно проявить себя лишь в будущем. Между преподавателем и студентом (студентом и преподавателем) все чаще встают компьютер, телевизор, видеокамера, дидактический модуль, комплекты методических пособий. Данное «промежуточное» звено А.Я.Данилюк называет «текстом» и, исходя из семиотических идей Ю.М.Лотмана, обосновывает субъект-текст-субъектную модель обучения.

В нашей интерпретации «текст» может быть включен в качестве промежуточного звена в каждую из рассмотренных моделей. «Текст» берет на себя трансляционные функции преподавателя, и последний наконец-то из преподавателя переходит в статус педагога. Нетрудно заключить, что в выстроенной нами последовательности дидактических моделей значение изложенного факта от модели к модели возраста-

ет, достигая максимума в личностной модели образовательного процесса. Деятельность преподавателя-педагога здесь состоит в том, чтобы оптимально вписать «текст» в общую логику процесса, при разработке программ под компьютер, адаптации уже имеющихся программ, координации действий студентов в процессе выполнения заданий, в консультационной работе. Студент становится подлинным субъектом собственной деятельности, процесс становления его как личности, специалиста приобретает характер самостановления и самореализации. Ясно, что по мере развития Интернета, компьютерных сетей в образовании все большему изменению будут подвергаться и дидактические модели образовательного процесса в целом. Фактически каждая из них, а в особенности модели более высокого порядка, в перспективе в состоянии принять дистанционную форму.



ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.М.Маркова, доцент Волжского государственного инженерно-педагогического института

Педагогическая значимость вопросов разработки учебно-методического обеспечения вытекает из целей и задач профессионально-педагогического образования, определяющих не только актуальность этих вопросов, но и специфическую ориентацию их решения. Подходы к структуре и содержанию учебно-методического обеспечения определяются современными требованиями к профессиональной подготовке специалистов.

Назовем основные направления проектирования качественно нового системно-методического обеспечения процесса профессиональной подготовки будущих педагогов.

1. Преобразование учебно-методического обеспечения должно осуществляться на основе базисных принципов профессионального образования: непрерывности, многоуровневости, преемственности, интегративности, гуманизации и гуманитаризации, системности, личностно-деятельностного подхода.

2. Систему учебно-методического обеспечения следует рассматривать как средство проектирования педагогического процесса и управления им, как основной инструмент функционирования и развития образовательной системы.

3. Организующим началом проектирования учебно-методического обеспечения должны быть требования государственного стандарта высшего профессионального образования, отражающие прогностическую модель специалиста и являющиеся параметрами разработки структуры и содержания учебно-программного обеспечения.

4. В качестве системообразующего фактора учебно-методического обеспечения должен выступать результат профессиональной подготовки – управленческо-педагогическая деятельность. Поэтому учебно-методическое обеспечение можно представить как инвариант сложной системы, все компоненты и связи которой обусловлены направленностью всех подсистем и компонентов на указанный интегрированный результат обучения.

5. Структура учебно-методического обеспечения должна иметь следующие системные характеристики:

- на методологическом уровне она должна включать концептуальные положения, соответствующие целям профессионально-педагогического образования, понятийный аппарат, аксиоматическое знание, уровни и периоды обучения, интегрированную педагогическую систему профессионально-педагогического образования;

- содержать учебно-программную документацию, отражающую непрерывное интегрированное содержание обучения управленческо-педагогической деятельности; технологические разработки, касающиеся процессов преподавания и учения, процессов формирования профессионально и социально значимых качеств личности, мотивов учения, а также процессов формирования знаний и развития способностей обучающихся.

В структуре учебно-методического обеспечения целесообразно выделять периоды и уровни обучения, которые не ограничиваются временными рамками педагогического процесса, а определяются содержательно-смысловыми параметрами. Кро-



ме тому, необходимо выделять ряд блоков, каждый из которых соответствует одному из периодов или компонентов обучения (цели обучения, содержание образования, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий, оценочно-результативный). Содержание блоков должно выражаться в аксиологическом, онтологическом, технологическом аспектах и в аспекте управленческо-организационной деятельности.

Таким образом, качественное отличие проектирования содержания учебно-методического обеспечения в условиях

непрерывного многоуровневого профессионального образования состоит в том, что оно дает возможность четко выделить аспекты управленческо-педагогической деятельности, иерархического, интегративно-модульного построения содержания обучения, организации единого технологического процесса, достижения единства теоретического и практического обучения, взаимосвязи видов деятельности педагогического процесса; в целом обеспечивает повышение эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РОДНОЙ И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУР В УСЛОВИЯХ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.И.Томшин, декан факультета бакалаврской подготовки, профессор

Сегодня всем становится ясно, что сложившаяся система обучения педагогическим специальностям в условиях университетского педагогического образования не может удовлетворять требованиям, предъявляемым временем будущим учителям. Тому есть несколько причин. Рассмотрим их подробнее.

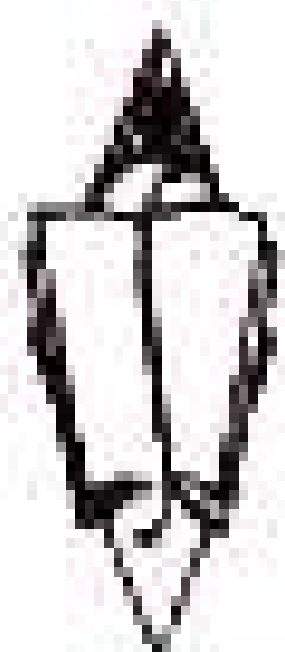
Во-первых, дифференциация системы школьного образования (с появлением нетрадиционных типов учебных заведений: лицеев, колледжей, гимназий, классов с углубленным изучением отдельных общеобразовательных предметов) делает необходимым изменение содержания учебных программ, форм и методов подготовки специалистов в сфере образования. Поэтому на передний план выдвигаются задачи, решение которых будет способствовать удовлетворению потребностей нетрадиционных учебных заведений в высококвалифицированных кадрах.

Во-вторых, совершенствование форм и методов высшего педагогического образования диктуется наличием недостатков в системе университетской подготовки учителей. Так, до сих пор здесь сохраняется консерватизм в содержании форм и методов обучения и воспитания. Сложившаяся технология обучения ориентирована главным образом на усвоение знаний, умений и навыков, а не на формирование творчески

мыслящего специалиста. Традиционные подходы к организации учебного процесса в вузе вступают в противоречие с требованиями, предъявляемыми к выпускникам как в теоретической, так и в практической части подготовки молодого специалиста к активному включению в профессиональную деятельность.

Сегодняшняя высшая школа является не столько школой мышления, сколько школой запоминания и воспроизведения информации. Этому подчинено все – от методики преподавания занятий до экзаменов и зачетов. Такая система препятствует развитию студентов, образование сводится к подготовке специалистов, а не личностей, обладающих мышлением и способных к самостоятельному осмыслению бытия и своего места в нем. Студент в вузе чрезмерно опекается, что ведет к угасанию в нем социальной активности. А поточная система образования обуславливает выпуск индивидов, привыкших думать и работать одинаково, имеющих одинаковые стереотипы поведения и профессиональной деятельности.

В-третьих, преподаватели, ведущие учебно-воспитательную работу в университетах страны, к сожалению, не вооружены документами, в которых были бы зафиксированы важнейшие идеи и принципы, лежащие в основе подготовки учителей в



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

высшей школе на современном этапе ее развития. Основным документом, на базе которого строится учебный процесс, является учебный план, утвержденный Министерством общего и профессионального образования Российской Федерации. Но он содержит лишь перечень учебных предметов и различных видов и форм учебной работы, количество часов на каждый из них и их распределение по семестрам. О концепции университетского педагогического образования можно судить лишь по порядку расположения учебных предметов и объему часов на них.

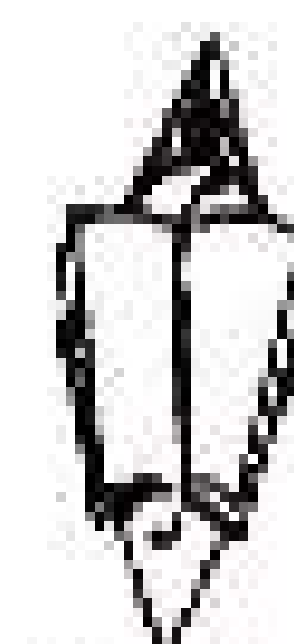
В настоящее время правомерно признать, что в условиях реформирования системы образования и решения задач, связанных с обновлением содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса в высшей школе, возникает потребность в глубоком научном осмыслении университетской подготовки преподавателей-предметников, в том числе и учителей родной и русской литературы.

Анализ ныне действующих учебных планов университета показывает, что они не могут обеспечить высокое качество литературного образования будущих учителей. Объясняется это во многом тем, что литература в вузах не стала приоритетной дисциплиной и не определяет все содержание профессиональной подготовки будущих учителей родной и русской литератур. Свою негативную роль играют здесь излишняя многопредметность, перегрузка учебного плана университета общеобразовательными дисциплинами и отсутствие стройной концепции литературного образования в национальных группах высшей школы. Большое количество вспомогательных курсов при очень щедром выделении на них учебных часов отнимает у студентов много времени, тогда как общетеоретические, или историко-литературные, дисциплины вытеснены на второй план. Лекции и семинарские занятия по непрофилирующим предметам общеобразовательного цикла обуславливают перегрузку студентов. Поэтому при существующих учебных планах они не могут углубленно заниматься специальными дисциплинами, в результате чего будущие учителя литературы не по-

лучают достаточную к тому профессиональную подготовку.

Рассматривая учебные и учебно-методические пособия по русской и мордовской литературам, следует отметить, что используемые в них до настоящего времени методы изучения художественных произведений весьма ограничены, в историко-литературной концепции преобладают вульгарно-социологический анализ, примитивный классовый подход к явлениям художественной культуры, сведение роли литературы к иллюстрации истории и идеологии, частое отсутствие эстетических оценок, нравственно-психологических характеристик, верного сочетания разных аспектов анализа — познавательного, нравственного, психологического, эстетического и функционального. Это особенно важно подчеркнуть, так как односторонность многих программ и учебных пособий влечет за собой ограниченное понимание содержания произведений как отражения сравнительно узкого круга общественных явлений и индивидуальных судеб. Отсюда очевидно, что необходим новый подход к отбору содержания учебного материала по литературе, который в вузовской практике не утвердился до сих пор. Причина этого во многом обусловлена огромным объемом книжного наследия, сложностью развития литературы, непрерывностью творческого процесса, неоднозначными литературоведческими представлениями и оценками.

Анализ содержания существующих программ по русской, зарубежной и мордовской литературам свидетельствует о том, что для них характерно увлечение лишь количественным накоплением знаний, что способствует созданию одностороннего представления о литературе как социально-иллюстративном явлении без учета ее многогранной эстетической сущности. Наши исследования показали, что программы не могут, да и не должны претендовать на охват всего многообразия литературного наследия прошлого и современности. Следует остановить тенденцию неразборчивого, субъективного нагромождения всего и вся, когда в списки для изучения включаются все



известные писатели и их произведения. Утвердившийся в программах общий критерий равенства на наиболее существенные явления литературы в настоящее время нуждается в корректировке. В связи с этим назрела необходимость разработки научных принципов и критериев отбора учебного материала по литературе.

Исходя из проблематики исследования на базе новых подходов к литературному образованию студентов нами выделены четыре принципа отбора учебного материала, которые учитывают практику обучения в высшей школе и достижения педагогики: традиционный, методологический, проблемный и профессиональный. Основными критериями отбора литературных произведений для изучения являются: учет эстетических, познавательных ценностей, воспитательной значимости и гуманного потенциала произведений, а также социально-психологических и национальных особенностей студентов, их интересов, степени подготовленности к восприятию художественного текста и жанрово-родовых особенностей произведений.

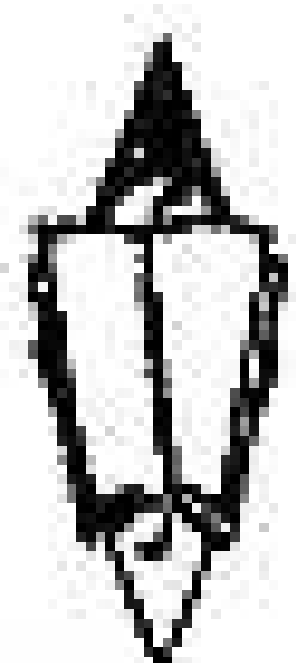
В результате умелого использования указанных принципов и критериев отбора содержания учебного материала по литературе выпускник вуза, с одной стороны, будет обладать прочными и глубокими знаниями, а с другой – усвоит принципы и приемы самостоятельного овладения знаниями, а также аналитический и интерпретационный подходы к художественным произведениям, что особенно важно на современном этапе литературного образования в вузе. Кроме того, учет указанных принципов и критериев способствует пониманию и осмыслению литературных текстов, принадлежащих различным художественным системам, творческим принципам и национальным культурам.

Литературное образование в национальных группах высшей школы республики имеет свою специфику, которая заключается в изучении русской литературы в нерусской языковой и культурно-исторической среде, отражающей своеобразие социально-исторического и национально-предметного мира мордовского народа, а также особенности художественного видения

мира. Естественно, все это накладывает определенный отпечаток на восприятие вышеперечисленных литератур студентами мордовской национальности. Рассматриваемое явление не носит резко выраженного характера, но тем не менее данное обстоятельство нельзя не учитывать в процессе работы в национальных группах высшей школы республики.

Как показывает практика работы в национальных группах университета, эффективность усвоения студентами мордовской национальности как родной, так и русской литературы зависит от того, насколько продумана и согласована работа по их взаимосвязанному изучению, насколько глубоко учитываются вопросы их типологической общности. На наш взгляд, учет этих принципов поможет скорректировать научно-теоретические основы программ, внести уточнения в содержание и структуру вузовских историко-литературных курсов. А выявление общих закономерностей в родной и русской литературах, опора на факты литературной типологии позволят найти эффективные приемы и формы работы, способствующие более глубокому и правильному восприятию и пониманию произведений русской и родной литератур студентами мордовской национальности.

При изучении русской и мордовской литератур в этой аудитории необходимо акцентировать внимание на понятных, духовно близких, родственных явлениях, которые в силу психологических, ассоциативных законов будут опорой для формирования более широкого взгляда на русскую литературу, для пробуждения активного интереса к художественным богатствам народа и, что особенно важно, для стимулирования активного усвоения русского литературного языка. Основными педагогическими методами и приемами, посредством которых предложенный принцип может быть введен в систему литературного образования студентов национальных групп вузов республики, являются: специальная подготовка, или психологическая установка на восприятие материала по русской литературе; усиление роли комментирования литературно-художественных произведений; исторические и современные сопостави-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

тельные параллели литератур; выявление сходства и общности, посредством которых облегчается восприятие и изучение русской и других литератур студентами мордовской национальности. Проведенные эксперименты доказали, что вышеназванные приемы сохраняют свое значение как при чтении лекций, так и на практических и семинарских занятиях.

Понятно, что реализация указанных принципов отбора учебного материала, а также способов координации курсов русской и родной литератур предполагает иные, отличные от традиционных, подходы к организации учебно-воспитательного процесса в вузе, обновление всего литературного образования, а также поиск более действенных форм, методов и приемов литературной подготовки учителя.

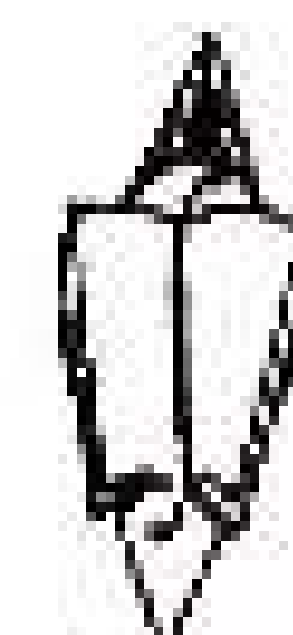
Подготовка современного преподавателя литературы требует совершенствования традиционных подходов к организации учебно-воспитательного процесса в вузе: лекций, практических занятий, спецкурсов и спецсеминаров, внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Факторы, способствующие совершенствованию практики лекционной работы, условно можно разделить на две группы. К первой группе относятся те, которые связаны с содержанием материала по литературе, с раскрытием концептуальных положений, теоретических идей преподавателя. На наш взгляд, все это должно определяться логикой развертывания основных тем, ключевых идей предмета. Содержание материала должно быть направлено на формирование у будущих учителей собственной концепции взаимосвязанного изучения двух литератур, на поиск оптимальной системы методов и приемов, обеспечивающих результативность обучения мордовской литературе в единстве с русской, на выявление единства эстетического потенциала российской многонациональной литературы, составными частями которой являются мордовская и русская литературы, на осмысление национальной самобытности того или иного литературного явления.

Важнейшее условие творческой направленности лекционного курса – технология раскрытия его тем, обеспечивающая системность знаний по литературным дисцип-

линам. Поэтому вторую группу составляют факторы, способствующие такому построению лекции, которое направлено на активизацию восприятия литературного материала студентами, стимулирование их активности и творчества. С этой целью материал лекции должен строиться на проблемной основе, на сопоставлении разных точек зрения русских и мордовских исследователей по кардинальным вопросам литературоведения; совершенно необходима постановка таких проблем, которые находятся в стадии теоретической разработки, вопросов, недостаточно полно освещенных в учебной литературе; не следует избегать спорных положений, по-разному трактуемых в литературоведении, наоборот, надо подчеркивать их, предлагать к рассмотрению противоречащие друг другу теории и мнения; лекциям следует придать установку на строгую доказательность, нужно учить студентов ничего не воспринимать на веру, не подвергая сомнению; проблемное изложение материала должно сочетаться с включением проблемных вопросов и заданий. Педагогическими требованиями к лекции являются четкость, ясность и строгая соразмерность ее частей. Каждая лекция, как и художественное произведение, должна иметь своеобразные экспозицию, завязку, развитие действия, кульминацию и развязку.

Улучшение подготовки учителей литературы вызывает необходимость совершенствования форм и методов постановки практических и семинарских занятий по русской и мордовской литературам, их разнообразия. Организуя практические занятия, нужно стремиться к тому, чтобы они были интересными, живыми и увлекательными. С этой целью следует шире практиковать диспуты, сообщения, рефераты, беседы по заранее подготовленным вопросам с этнокультуроведческим комментарием, с выявлением представления студентов о жизни и быте героев, об их гуманных идеалах. В национальных группах вузов республики на практических занятиях по литературе особое значение приобретают такие виды работы, как прямой и обратный перевод, закрепляющий соответствующие умения и навыки.



Требуют совершенствования спецкурсы и спецсеминары, которые являются одним из средств индивидуализации обучения студентов в вузе, развития их инициативы и самостоятельности. Повышая теоретико-методологический уровень спецкурсов и спецсеминаров, важно разнообразить их методически. Кроме традиционных рефератов и докладов следует шире практиковать обзоры литературы, аннотирование новых изданий, рецензирование художественных произведений, посещение выставок, просмотр театральных постановок с последующим их анализом.

Подготовка современного преподавателя литературы немыслима без совершенствования внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Этот вид деятельности так же необходим, как и аудиторная работа, ибо является составной частью учебного процесса и несет весомую нагрузку в подготовке высококвалифицированных педагогов в вузе. В сфере литературного образования он играет особую роль, поскольку духовное и эстетическое обогащение личности невозможно без умения верно, критически ориентироваться в огромном массиве художественного материала, без развитого восприятия эстетических ценностей.

Одним из путей активизации самостоятельной работы студентов является литературное краеведение. Мы изучили опыт работы в национальных группах универси-

тета литературно-краеведческих кружков. Она проводилась в различных формах и видах: это разного рода сообщения о связях русских писателей с мордовским краем; участие студентов в мероприятиях, вечерах, конференциях, экскурсиях по памятным местам, связанным с жизнью и творчеством русских и мордовских писателей. Литературное краеведение очень важно для будущего педагога. Оно помогает решению главной задачи учебно-воспитательного процесса в вузе – подготовки учителя высокой квалификации и культуры.

Таким образом, подготовка в условиях университетского педагогического образования современного преподавателя литературы, имеющего свою творческую позицию, свой взгляд на изучение этого предмета в школе, возможна только в результате воздействия на личность студента взаимосвязанной системы аудиторной и внеаудиторной работы как по русской, так и по мордовской литературе. Все это позволит создать атмосферу творчества, которая, в свою очередь, будет влиять не только на литературное образование будущего учителя, но и на становление его личности, способной адаптироваться к изменяющемуся содержанию общего среднего образования в национальной школе, новому педагогическому мышлению, т.е. способной решать проблемы формирования личности школьника в условиях демократизации и гуманизации общества.

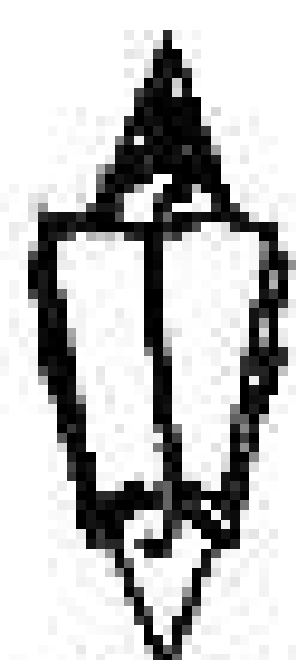
ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ К РАБОТЕ В СЕЛЬСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

*Р.В. Сафонкина, зав. кафедрой иностранных языков МГПИ
им. М.Е. Евсевьева, доцент*

Мордовский государственный педагогический институт на протяжении ряда лет целенаправленно ведет профессиональную подготовку студентов к работе в сельской школе Республики Мордовия, так как она является самым массовым видом школьных образовательных учреждений. Ее характерной особенностью является малая наполняемость классов,

ее спецификой – национальный контингент учащихся.

В связи с тем что демократизация нашего общества предполагает адекватность системы образования уровням и особенностям развития обучающихся, ориентацию на создание условий для самореализации личности и ее интеграции в системы национальных и мировых культур с учетом на-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ционально-регионального компонента, целью методической подготовки студентов выпускного курса факультета иностранных языков является знакомство со спецификой обучения иностранному языку (ИЯ) в сельской национальной малокомплектной школе (СНМКШ) Республики Мордовия.

Методическая подготовка студентов к работе в вышеуказанном учебном заведении по иностранному (немецкому) языку предполагает решение следующих конкретных задач:

- знакомство студентов с психолого-педагогическими особенностями организации учебного процесса по иностранному языку в СНМКШ;

- выявление национально-регионального компонента в содержании обучения немецкому языку в СНМКШ;

- анализ теоретических основ национально ориентированной методики обучения немецкому языку;

- раскрытие специфики методической организации начального этапа обучения немецкому языку в условиях СНМКШ;

- показ особенности урока немецкого языка на различных ступенях;

- овладение элементами исследовательской работы студентов и необходимыми для условий СНМКШ методическими приемами и формами для организации урока и внеурочной деятельности по ИЯ.

Методическая подготовка реализуется в рамках спецкурса, на подпрактике, а также в самостоятельной работе над курсовыми и дипломными исследованиями.

Спецкурс, рассчитанный на 22 ч, предполагает лекционные и семинарские занятия. Тематика лекционного курса обеспечивает будущих учителей СНМКШ знанием широкого спектра вопросов, необходимых для профессиональной деятельности учителя иностранного языка.

Обратимся к содержанию курса.

Первая лекция раскрывает типологическую характеристику СНМКШ Республики Мордовия, где подробно анализируется влияние социальных, экономических, культурно-образовательных факторов на развитие СНМКШ. Наряду с общим состоянием обучения ИЯ дается классификация СНМКШ по национальному признаку, делается акцент на особенности билин-

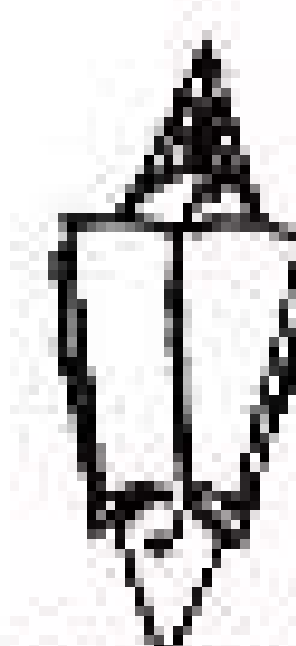
гвизма в нашей республике и на роль явлений отрицательного переноса (интерференции) и положительного переноса (фасилитации) в изучении иностранного языка.

Отдельно на лекции рассматриваются психолого-педагогические особенности учебного процесса по ИЯ в СНМКШ, выявляются объективные и субъективные причины неудовлетворительного владения базовым уровнем ИЯ, анализируются основы дифференциации обучения, описанные в отечественной и зарубежной литературе по психологии и педагогике. Актуальность и значимость дифференцированного обучения для малочисленного класса особенно велика, ибо позволяет гуманизировать процесс обучения, ориентировать его на максимальные возможности развития ребенка, снижать перегрузку, повышать мотивацию.

Для условий СНМКШ достаточно значима роль таких коммуникативных умений педагогического взаимодействия в режиме «учитель – ученик», как социальная перцепция, эмпатия, самопрезентация, речевой и невербальный контакт, а также такие организационные формы общения, как групповые, индивидуальные, дифференцированные, индивидуально-обособленные.

На семинарском занятии по данной теме студенты учатся не только выявлять параметры дифференциации в обучении ИЯ, типы овладения ИЯ, мотивы и типы учения, но и определять их значение для выработки стратегии обучения ИЯ. Студенты анализируют анкету для ученика «Как мне легче всего изучать ИЯ», составляют вопросы анкеты для учащихся конкретного класса. Далее разрабатываются упражнения для каждого типа учения: практического, аналитического, смешанного, когнитивно-абстрактного, визуально-ориентированного, хантического.

На лекции, посвященной сопоставительному анализу фонетической и грамматической систем контактирующих в обучении языков: немецкого, русского, эрзянского и мокшанского, подчеркивается роль сопоставительных грамматик в выявлении языковых трудностей при овладении ИЯ, в прогнозировании внутриязыковой и межъязыковой интерференции. рассматриваются



принципы лингвометодического сопоставительного анализа, раскрывается методика проведения данного анализа, делаются методические выводы по учету положительных и отрицательного переносов контактирующих в обучении языков.

Следует подчеркнуть важность разработанных теоретических основ национально ориентированной методики обучения ИЯ в СМКШ, которые базируются на двух основных факторах: национально-региональном и психолого-педагогическом. Данные факторы позволяют скорректировать цели обучения ИЯ в СМКШ, конкретизировать принципы обучения и выработать стратегию обучения ИЯ в СМКШ.

Студенты знакомятся с методической организацией вводного курса обучения немецкому языку для условий СМКШ и на его основе разрабатывают и презентуют свои проекты, ориентируясь на специфику урока ИЯ в СМКШ на разных ступенях обучения.

В рамках спецкурса особое значение придается рассмотрению организации са-

мостоятельной работы учащихся СМКШ на уроке ИЯ и дома, так как эта работа является основным средством повышения качества обучения, его оптимизации. В этой связи будущему учителю необходимо знать не только психолого-дидактические и методические аспекты организации самостоятельной работы в условиях СМКШ, но и ее виды, формы, роль ТСО и раздаточного материала для ее успешной организации.

В формах лекции-погружения, лекции-презентации, лекции-дискуссии на спецкурсе освещаются проблемы, связанные с использованием игр на уроке ИЯ в СМКШ и во внеурочной работе. В частности, рассматриваются дидактические возможности игры, ее черты, структура, классификации учебных, в том числе ролевых, игр и их целевое назначение в изучении ИЯ.

Завершающий этап методической подготовки предполагает защиту собственных проектов по избранной тематике и внедрение их в практику преподавания.

РОЛЬ КУРСА «ФИЗИЧЕСКАЯ ЭЛЕКТРОНИКА» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ И ИНФОРМАТИКИ

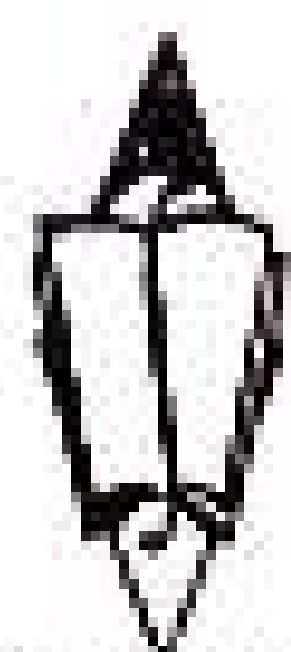
Ю.П.Соловьев, доцент кафедры физики МГПИ им. М.Е.Евсевьева

В настоящее время в связи с реформой высшей школы в учебные планы подготовки специалистов вносятся изменения. Начиная с 1996 г. физико-математический факультет МГПИ им. М.Е.Евсевьева переходит на учебные планы, предусматривающие многоуровневую подготовку. Автор солидарен с тезисом, что «...переход будет полезен, если при этом ничто не будет потеряно из нашего весьма большого опыта подготовки учителя вообще и учителя физики в частности» (см.: Каменецкий С.Е. Переход на многоуровневую систему подготовки учителей физики в педвузах России. Н.Новгород, 1994. С.3). В новых стандартах такие дисциплины, как электротехника, радиотехника, основы автоматики и вычислительной техники (ОАВТ), объединены

в один курс, который назван «физическая электроника» (ФЭ). Он входит в блок предметной подготовки.

Целью преподавания ОАВТ является формирование у будущих учителей комплекса знаний и содержательно-методических умений и навыков, позволяющих обеспечить:

- необходимый уровень преподавания в школе соответствующих разделов физики, информатики и факультативных курсов;
- деятельность по трудовому и политехническому обучению и руководству техническим творчеством учащихся;
- технически грамотную эксплуатацию и обслуживание сложной учебной электронной техники и оборудования;
- возможность дальнейшего самообразования при самостоятельном изучении по-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

вой научно-технической и учебно-методической литературы.

При изучении курса ОАВТ студент должен овладеть следующими основными понятиями:

- процесс автоматизации как один из основных факторов интенсификации человеческой деятельности;

- технотроника – отрасль человеческой деятельности, направленная на автоматизацию технологических процессов по получению и переработке вещества, энергии и информации на базе электронной техники;

- социальные, экономические и экологические факторы внедрения автоматизированных технологий во все отрасли народного хозяйства, в том числе в образовании;

- принципы устройства и работы элементов, узлов электронных систем (информационных и энергетических);

- технические и дидактические возможности использования электронной техники в учебном процессе.

При изучении курса ОАВТ студент должен овладеть следующими практическими умениями и навыками:

- организации рабочего места, планирования работы и выполнения правил охраны труда и техники безопасности;

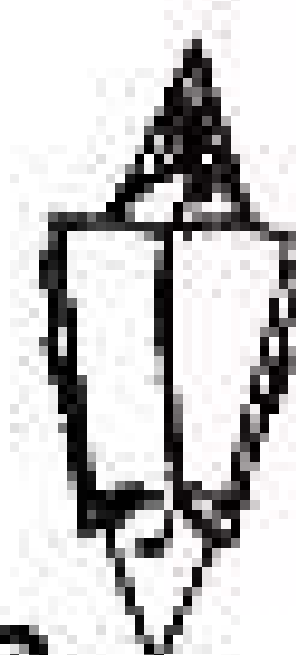
- пользования специальной, научно-технической, учебно-методической и справочной литературой и прикладным программным обеспечением;

- чтения и черчения функциональных, принципиальных и монтажных схем элементов, узлов и устройств электронной техники;

- поиска и устранения типовых неисправностей в электронных узлах и устройствах;

- решения конструкторско-технологических задач для оборудования кабинетов физики и информатики и объектов технического творчества учащихся с использованием современной элементной базы электронной техники.

В связи с тем, что в настоящее время информационные системы (связь, телевидение и др.) переходят на цифровой формат, особую актуальность приобретает такой раздел курса ФЭ, как ОАВТ. Однако в новых учебных планах курс ФЭ уменьшился почти на 70 %. Такое резкое сокращение этого курса негативно скажется на качестве подготовки учителя физики и информатики.



ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В.А.Мазилев, доцент кафедры психологии и педагогики Ярославского государственного педагогического университета

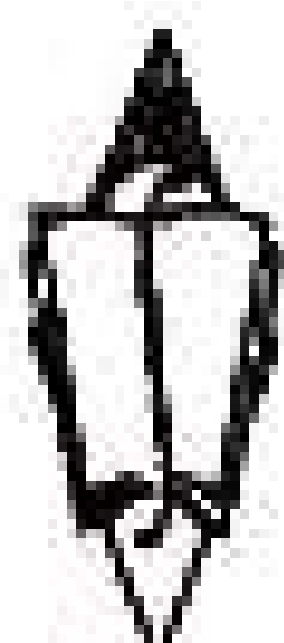
Необходимость фундаментальной психологической подготовки студентов педагогических учебных заведений очевидна со времен К.Д.Ушинского. Можно выделить различные задачи, которые должна преследовать психологическая подготовка. Но в любом случае для педагога, работающего с детьми, необходимо овладение практической психологией: технологией понимания и интерпретации личности и конкретных состояний (и учащегося, и педагога), выстраивания для каждого субъекта педагогического процесса индивидуальной траектории движения в образовательном пространстве, выработки для каждого участника этого процесса оптимального индивидуального стиля и т.д. Отвлечаясь от методолого-теоретического анализа данной проблемы, отметим, что традиционные учебные курсы (психология человека, возрастная и педагогическая, социальная психология и т.д.) не в состоянии обеспечить будущему педагогу необходимую практическую психологическую подготовку. Осознание этого обстоятельства вызвало к жизни разнообразные курсы, называемые «практической психологией» для работников системы образования.

Пионером практической психологии для учителей, как известно, был А.Адлер. Индивидуальная психология Адлера была холистической, т.е. отстаивала принцип целостности. Подчеркнем, что целостность индивидуального стиля, или жизненного пути, была не декларацией, но одним из методологических принципов адлеровской психологии. Этот принцип целостности мы положили в фундамент курса «Основы практической психологии», который читается в Ярославском педагогическом уни-

верситете в течение последних десяти лет. Не имея возможности охарактеризовать курс в целом, отметим лишь его холистическую направленность.

В своей книге «Дальние пределы человеческой психики» (1971) А.Маслоу пишет, что он использовал новый подход, состоящий в углубленном целостном изучении человека («я действовал как биограф и жизнеописатель»). Маслоу утверждает, что только после подобного исследования можно обращаться к номотетичности, только потом можно давать конкретные ответы на частные вопросы. Человек заслуживает того, чтобы к нему относились как к вселенной. К аналогичным выводам приходят такие, казалось бы, непохожие мыслители, как Ж.П.Сартр, А.Р.Лурия, М.Коул, О.Сэкс и др. В этом стоит увидеть тенденцию, соответствующую рождению новой парадигмы в научной психологии. Не вызывает сомнения, что особенно значим такой подход для практически ориентированной психологии. Стало совершенно ясно, что практическая психология должна строиться как дисциплина, ориентированная на изучение целостного человека, а не абстрактных психических функций, процессов или свойств. В практической психологии поэтому особое значение приобретают типологии, позволяющие соединять «целостность» и «конкретность», минуя «разрушающую аналитичность».

Таким образом, практическая психология в педагогическом высшем учебном заведении строится как принципиально типологическая, т.е. аналитические процедуры, характерные для научной экспериментальной психологии, начинают использоваться лишь на следующем этапе, когда уже охарактеризована целостность. Могут



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

быть сформулированы принципы, соблюдение которых необходимо для получения целостного описания, выявлены основные психологические «барьеры», препятствующие целостному пониманию. Первостепенное внимание уделяется характеристике конкретных технологий и методов получения целостных психологических описаний. Такой подход позволяет конструктивно решить многие вопросы: о соотношении между житейской и научной психологией и границах их компетенции; о диалектике отношений личности и окружающей среды (поскольку сама среда и ее воздействие воспринимаются по-разному представителями разных типов); о реальном учете развития личности (поскольку «вектор» развития становится предсказуемым); об учете роли компенсации (сознательной и неосознаваемой) и т.д.

В практической психологии приобретает особое значение овладение *различны-*

ми типологиями. Выделяются те характеристики, которые наиболее значимы для педагогической деятельности. В качестве стратегической формулируется задача составления психологической характеристики участников педагогического процесса на основе значимых и работающих типологий. На передний план выдвигается в этом случае проблема методов. Ясно, что традиционные практикумы для решения вышеобозначенных задач не подходят. Описывается опыт использования обучения методам визуальной и поведенческой психодиагностики. Особое внимание уделяется сопоставлению результатов визуальной и поведенческой психодиагностики с данными научной типологии. Констатируется, что подобная стратегия психологической подготовки специалиста в области образования является более эффективной, чем традиционная академически-аналитическая.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЧЕЛОВЕКЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

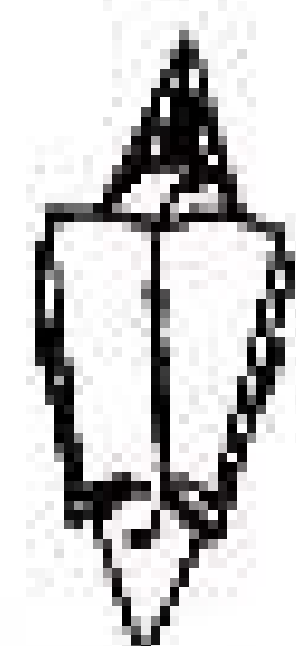
*К.М.Романов, профессор кафедры психологии МГУ им. Н.П.Огарева,
М.В.Ромашина, аспирантка кафедры психологии МГУ им. Н.П.Огарева*

Художественное осмысление личности человека в литературе, опирающееся на категориально-образные формы, обуславливает возможность постоянного взаимодействия психологии и литературы. Это, в свою очередь, приводит к тому, что художественная литература постепенно овладевает и психологическими способами раскрытия личности героя, его душевных состояний и личностных особенностей, становится аналитическим исследованием личности человека.

Вместе с тем художественной литературе принадлежит огромная роль в нравственном и этическом воспитании подрастающего поколения. Психологическая сущность воспитательного воздействия литературы заключается в том, что она позволяет понять образ литературного героя, почувствовать себя другой личностью и в процессе формирования впечатления о дру-

гом человеке создать систему собственных нравственных ориентиров.

Правильное представление о герое художественного произведения невозможно без глубокого понимания внутреннего мира героя. Поэтому несомненно актуальным является изучение вопроса о способах передачи автором личностных особенностей и душевных состояний героев своих произведений. Практическая значимость данного подхода к проблеме состоит в том, что в процессе изучения личностных особенностей герои художественных произведений воспринимаются учащимися наиболее полно. К тому же появляется возможность проведения подобного анализа в повседневной жизни, что облегчает процессы познания людьми друг друга и общения. И психологи, и литературоведы едины во мнении о том, что доминирующей функцией литературы является функция чело-



вековедения. С проблемой литературного героя, художественного характера связаны основные вопросы воспитательной и познавательной роли литературы, и задачу мы видим в том, чтобы помочь педагогу сформировать у учеников умение понять героя, адекватно представить себе его личность.

Литература посредством художественных образов готовит человека к эмоциональному и интеллектуальному восприятию различных особенностей и состояний личности. Психологический портрет героя, организованный концептуальностью авторского миропонимания, представлен системой психологических категорий и обретает полноту в последовательном раскрытии через суждения личностных особенностей и душевных состояний.

Первооснова художественного образа – логика фактов действительности, творчески осмысленных. Писатель, создавая художественное произведение, отталкивается от жизненных наблюдений и впечатлений, воплощает в образах единство индивидуального и общего.

Грань между литературной жизнью персонажа и реальным существованием человека тонка. В юном возрасте объектами подражания и тщательного изучения часто становятся литературные герои, причем как положительные, так и отрицательные. Помочь ученику разобраться в типологии личности, способах выражения и средствах создания психологических характеристик личностных особенностей и душевных состояний героев художественного произведения – задача педагога-новатора.

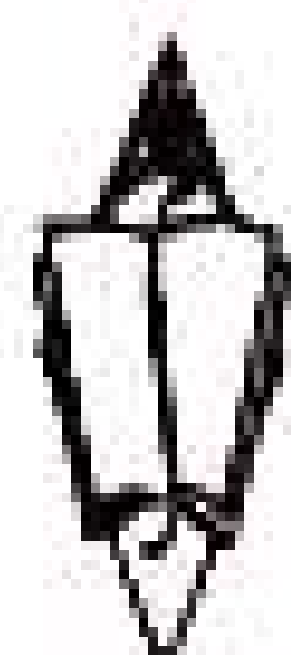
Анализ показывает, что, давая характеристику героев художественных произведений, дети довольно плохо выделяют их личностные особенности и душевные состояния, обращая внимание прежде всего на поступки и, реже, на качества, проявляющиеся в них. Логично предположить, что основные категории, выражающие душевные свойства человека, знакомы ученикам. Характеризуя литературных персонажей, дети называли такие их качества, как смелость, изобретательность, хвастовство, но не заостряли внимание на душевных состояниях героев, среди которых могли быть тоска, страх, боль за кого-то, радость.

Очевидно, без подробного анализа душевных состояний героя невозможно составить полное представление о его личности. Понимание необходимости решения вопроса о том, как сформировать у школьника правильное представление о герое, соответствующее художественному замыслу автора, привело нас к созданию собственной методики выявления душевных состояний и личностных особенностей литературных героев. Безусловно, она не может считаться единственной, раскрывающей психологическую сущность человека в художественном произведении, но ее роль в создании целостного представления о литературном герое неоспорима.

Традиционные методики имеют литературоведческую направленность, характеризуют личность героя лишь описательно, тогда как психологический подход к вопросу формирования представления о человеке у учащихся позволяет им понять героя, опираясь на конкретные методы, раскрывающие сущность личности. Сегодня, к сожалению, процесс понимания героев часто происходит стихийно. Школьной программе свойственно навязывание мнения о том или ином герое. На наш взгляд, важнее научить школьника самого делать выводы о человеке, анализируя его поведение, способы общения, психическое состояние.

Число психологических категорий, представленных в художественной литературе, не ограничено. При внимательном прочтении можно наблюдать и тот факт, что они нередко встречаются не в чистом виде, а гармонично связанными одна с другой, например мышление и память, эмоции и психические состояния, чувства и потребности. Целесообразно научить школьников видеть и характерное для каждой категории лексическое наполнение. Так, например, мышление бывает отражено такими словами: думаю, знаю, понимаю, анализирую; воображение – такими: мерещится, представляется, кажется, чудится; эмоции: смех, испуг, печаль, радость, гнев, досада; воля: настойчиво, неуверенно, робко, властно и т.д.

Чтобы не ограничивать изучение вопроса одним героем, мы предлагаем использовать структурный анализ, с помощью которого можно сравнивать героев произ-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ведений, соотносить их друг с другом или противопоставлять по одному или нескольким признакам. Результаты анализа заносятся в общую таблицу, в соответствии с показателями числа суждений по каждой категории. Она удобна для восприятия и наглядно демонстрирует, что именно автор хотел выделить, характеризуя того или иного героя.

Однако таблица не дает представления о раскрытии личностных особенностей человека во временном аспекте. В этом случае помогает динамический анализ суждений через категории, который представляет собой последовательную цепочку, состоящую из названий категорий, включающих в себя суждение автора: эмоции – чувства – память – мышление – поведение – эмоции – воля – воображение и т. д.

Таким образом, можно рассуждать не только о тех или иных чертах, особенностях героев художественного произведения, но и о характерных для каждого писателя приемах их описания. Целенаправленное изучение личности героев художественных произведений внесет ясность и конкретику

в туманное и расплывчатое видение школьниками мира отдельного человека, поможет им составить верное представление о душевных состояниях и личностных особенностях человека, дать независимые характеристики объектов изучения.

Благодаря данной методике складывается конкретный образ героя, существующего во времени, из его характеристики исчезают абстрактность, недосказанность. Учащиеся могут делать выводы о личностных особенностях не интуитивно, а научно обоснованно. Мы предлагаем новый оригинальный метод формирования у школьников представления о человеке на уроках литературы и считаем возможным использовать умение понимать героя, его внутренний мир в реальной жизни для понимания и познания как других людей, так и самого себя.

Предлагаемый подход тесно связан с формированием у учащихся психологических умений и общей психологической культуры, необходимой им для повседневного общения с окружающими людьми.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

А.К.Белоусова, доцент кафедры социальной и педагогической психологии Ростовского государственного педагогического университета

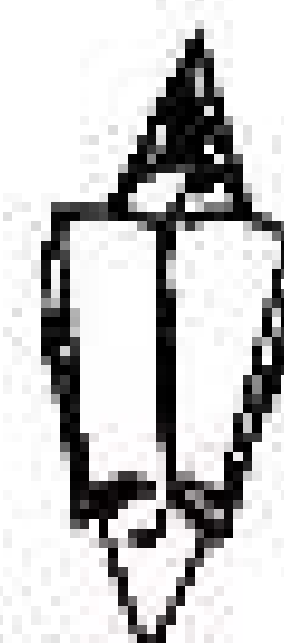
Проблемы современной школы и пути ее дальнейшего развития активно обсуждаются в современном обществе.

Мы исходим из того, что в ходе обучения у ребенка происходят становление и развитие образа мира, преподаватель же выступает в роли медиатора, приобщающего учеников к миру культуры. Таким образом, обучение выступает как совместная деятельность педагога и учеников, в ходе которой при посредничестве учителя ученики строят, формируют образ мира.

На наш взгляд, наиболее адекватной формой конструирования образа мира является организация различных форм совместной мыслительной деятельности. Педагог, включаясь в общение с учениками, осу-

ществляет поиск нового, неизвестного, противоречивого. Именно совместная мыслительная деятельность учеников с педагогом и учеников друг с другом способствует вписыванию информации в формирующийся образ мира обучаемых, и эти условия наиболее полно соответствуют социальной природе знаний, так как в определенной степени моделируют ситуации с общественно вырабатываемыми знаниями.

Осознание этого ставит нас перед необходимостью изучения психологических механизмов, лежащих в основе совместной мыслительной деятельности. Ранее нами была опубликована концепция функциональной природы совместной мыслительной деятельности (см.: Белоусова А.К. Об-



шение в совместной мыслительной деятельности: теоретический анализ проблемы // Личность в деятельности и общении / Под ред. В.А.Лабунской, А.К.Белоусовой. Ростов н/Д, 1997). В развитие представлений Л.С.Выготского о социальном и функциональном строении высших психических функций нами были выделены четыре функции, посредством реализации которых осуществляется совместная мыслительная деятельность: генерации, селективная – отбора и оценки, смыслопередачи, реализации.

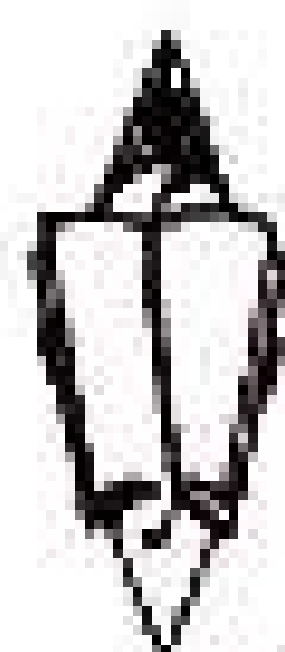
Первая функция, структурирующая совместную мыслительную деятельность, – функция генерации – предполагает инициацию мышления. Она включает в себя процессы отражения и попытки разрешения участниками познавательных противоречий, выражающиеся в формировании целей, новых смыслов, мотивов, оценок и других новообразований мыслительной деятельности. Дальнейший шаг в осуществлении системы совместной мыслительной деятельности соотносится с селективной функцией – отбором и оценкой предположений, гипотез и т.п. Высказанные гипотезы не предполагают обязательности их принятия остальными участниками. Поэтому выделяется функция смыслопередачи, состоящая в передаче гипотез, предположений и их смыслов и интеграции участников на этой основе. Обеспечение устойчивости и осуществление собственно решения задач приходится на функцию реализации, включающую процессы достижения сформулированных целей, гипотез, предположений. Важность этой функции состоит в том, что благодаря ей процесс решения завершается, замыслы воплощаются в реальных преобразованиях.

Ключевыми в механизме совместной мыслительной деятельности выступают процессы смыслопередачи. Функция смыслопередачи составляет как бы стержневое, системообразующее основание, на котором и строится вся совместная мыслительная деятельность. Это связано с тем, что когда человек взаимодействует с миром (в том числе включающим в себя других людей) и формирует образ мира, то, чтобы этот процесс состоялся, необходимо взаимодействие соответствующих, тожде-

ственных противоположностей (см.: Ключко В.Е. Становление многомерного мира человека как сущность онтогенеза // Сиб. психол. журн. Томск, 1998. № 8/9). Иначе говоря, взаимодействие возможно тогда, когда смыслы участников соотносятся друг с другом. Люди в этом случае работают в одном совмещенном смысловом пространстве, когда их смыслы частично пересекаются, совпадают, образуя совмещенное пространство, названное нами «общей психологической ситуацией». Именно для формирования такого совмещенного смыслового пространства, которое является основанием для взаимодействия и развития совместной деятельности, и необходима смыслопередача, направленная на трансляцию партнерам своих индивидуальных смыслов. Поэтому для взаимодействующих людей чрезвычайно важно формирование общих смыслов, а в связи с этим – осуществление функции смыслопередачи.

В ходе обучения педагог через себя замыкает мир культуры, социокультурный опыт и развивающегося человека, выступая в роли своеобразного проводника мира человеческих ценностей и культуры в формирующийся мир человека. Педагог создает с учениками общую психологическую ситуацию, в которой только и можно взаимодействовать. Ценности, смыслы педагога должны постигаться учениками, стыковаться с их смыслами. А это возможно, если педагог всеми доступными ему средствами старается передать ученикам значимость постигаемого ими опыта для него лично.

В совместной мыслительной деятельности смыслопередача осуществляется в значениях, через систему аргументации, и эмоциональными средствами, в оценках и невербальных проявлениях. Посредством переживания и оценки *значимости* актуальной информации человек передает другому ее важность и ценность для себя. Противоположный процесс постижения передаваемых смыслов и ценностей осуществляется сходным образом, а именно: передаваемые в эмоциональных и вербальных оценках смыслы воспринимаются другими участниками. Таким образом, эмпатия выступает формой постижения смыслов другого.



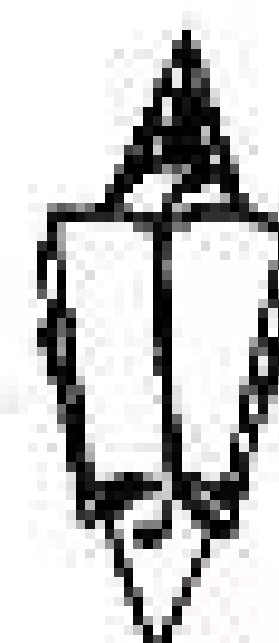
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Проведенные нами сравнительно недавно исследования по анализу критериев вписывания информации в образ мира человека в условиях совместной мыслительной деятельности показали, что человек вписывает только соответствующую ему информацию, т.е. отвечающую его актуальным смыслам, целям и потребностям. Новая же информация оценивается мышлением человека для определения ее *нужности*, т.е. смыслов, ценностей и значений (см.: Краснорядцева О.М. Методологические основания исследования мышления в реальной (профессиональной) деятельности // Сиб. психол. журн. Томск. 1997, № 5). В наших исследованиях было обнаружено, что человек определяет еще и *валентность* этих мерностей (имеет знание смысл или бессмысленно; ценно знание или не имеет ценности; приобретает информация значение в плане расширения его обобщения и предметного поля или значение не развивается). Валентность означает, что существует некий континуум, в пределах которого располагаются как смыслы, так и ценности и значения. Валентность определяет «силу», т.е. величину и соответствующий знак смыслов, ценностей и значений, насколько они значимы, ценны для людей или насколько развиты значения. По отношению к смыслам и ценностям данный континуум представляется следующим образом: он может варьировать от максимальных до минимальных отрицательных величин (случай, когда предметы обретают высокий и низкий отрицательный смысл, отрицательную значимость) через нейтральные к минимально и максимально положительным величинам (низкая или высокая положительная значимость). В силу этого один и тот же смысл у разных людей может иметь разную валентность. И потому в проблеме смыслопередачи выявляется еще один аспект: он состоит в соотношении разных валентностей одних и тех же смыслов.

В ходе осуществления деятельности человек вписывает новую информацию, соотносимую со сформированными высшими психологическими качествами (значение, смысл, ценность), а их систематизацию и определение валентности осуществляет мышление каждого человека, спо-

собствуя конструированию образа мира и его активной, напряженной части – психологической ситуации (см.: Краснорядцева О.М. Указ. соч.). Однако в условиях совместной мыслительной деятельности дополнительным фактором, детерминирующим структурирование знаний и образа мира, выступают преподаватель и другие участники процесса обучения, включенные в совместную деятельность. А это требует от каждого ученика включения в собственную регуляцию мышления смыслов, ценностей и значений, сформированных партнерами и преподавателем, и предполагает существование некоторой готовности участников к самоизменению, т.е. к изменению своей психологической ситуации, принятию смыслов и ценностей партнеров, их постижению и преобразованию образа мира и психологической ситуации. Таким образом, знания, передаваемые преподавателем, не просто «ложатся» или «наслаиваются» на уже имеющиеся знания обучаемых – идет процесс их активного формирования, селективного, избирательного отбора и конструирования. В данном случае наблюдаются как бы два потока, которые должны соответствовать друг другу: первый, идущий от обучаемого, предполагает его встречную активность, состоящую в отборе отвечающей его смыслам, значениям и ценностям информации; второй, идущий от преподавателя и других участников процесса обучения, является чрезвычайно важным в плане формирования человека и его образования.

Иначе говоря, для передачи важности материала, инициации смыслов и интересов у обучаемых педагог должен сам переживать интерес к материалу и его значимость и через трансляцию своих переживаний, смыслов осуществлять функцию смыслопередачи. Нам представляется, что попадание в поле ясного сознания обучаемых знаний, культуры возможно только тогда, когда для самого преподавателя они приобрели смысл, ценность и значение. Таким образом расширяется мир культуры в человеке, меняя образовывающую его. В этом, на наш взгляд, и состоит субъектная, или инновационная, парадигма в образовании, использующая реальные психологические механизмы, включающие других



людей и учитывающие избирательность восприятия и систематизации информации человеком.

В соответствии с развиваемыми представлениями нас интересует возможность использования мышления в деятельности педагога с учетом тех особенностей смыслопередачи, о которых было уже сказано. Нами была разработана схема стандартизированного наблюдения за деятельностью педагога на уроках в школе. Деятельность педагога основывается на организации мыслительной деятельности или с обучаемыми или между обучаемыми. Поэтому выделенные нами функции, структурирующие совместную мыслительную деятельность, выступают в качестве основных компонентов, блоков разработанной схемы.

1-й блок – *инициативный* – включает в себя следующие компоненты:

- целеобразования;
- операциональный;
- рефлексивный;
- прогностический.

2-й блок – *организации взаимодействия и смыслопередачи* – составляют такие компоненты:

- мотивационный;
- смыслопередачи и эмоционального контакта;
- организационный.

3-й блок – *оценочный* – состоит из следующих компонентов:

- негативных оценок;
- позитивных оценок.

4-й блок – *практический* – включает конкретные действия по реализации решений.

1-й блок функций направлен на учет моделирования и использования различных особенностей мышления педагога и учащихся. 2-й блок предполагает анализ организации и интеграции участников на предметном (содержание мыслительных действий, связанное с продуцированием предположений, гипотез и пр.) и личностном, субъектном (организация межличностных отношений) уровнях решения проблем. В данном случае имеется в виду прежде всего создание положительной эмоциональной атмосферы, т.е. определенных межличностных отношений, на фоне которых и возможны организация и осуществление совместной мыслительной деятельности. 3-й блок

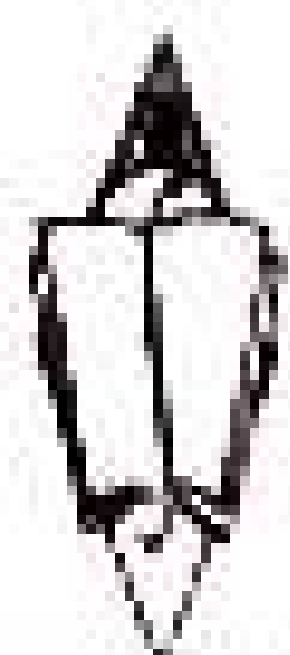
связан с учетом всех возможных видов оценок, направленных как на различные стороны личности обучаемого, так и на его деятельность (действия, операции, способы и средства осуществления задач). В схеме фиксируются различные формы оценок, по преимуществу вербальных. Наконец 4-й блок предполагает учет особенностей использования и развития предложений, замыслов в практической деятельности, в ходе обучения.

На основе проведенного стандартизированного наблюдения за педагогами школ Ростова-на-Дону и Ростовской области были получены результаты, представленные в нижеприведенной таблице.

Частота использования различных компонентов функций совместной мыслительной деятельности

Блоки, их компоненты	Средние значения частоты использования, %
Инициативный	
целеобразования	56,14
операциональный	62,30
рефлексивный	46,58
прогностический	31,52
Организация взаимодействия и смыслопередачи	
мотивационный	68,44
эмоционального контакта и смыслопередачи	66,67
организационный	62,92
Оценочный	
негативных оценок	38,45
позитивных оценок	63,49
Практический	64,08

Если сравнивать данные таблицы по блокам, то самые высокие результаты обнаруживаются в блоке организации взаи-



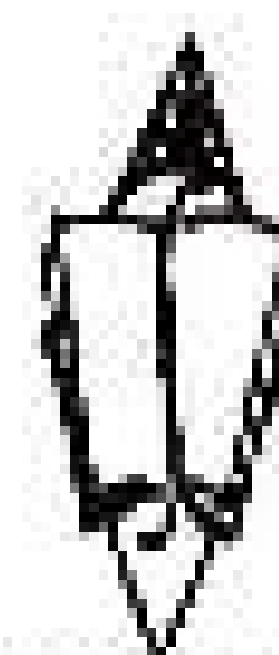
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

модействия и смыслопередачи, затем по мере убывания идут практический, оценочный и инициативный. Ранжирование полученных средних значений в порядке убывания показывает, что первые пять рангов выпадают на следующие компоненты: мотивационный, смыслопередачи и эмоционального контакта, практический, позитивных оценок и организационный. Последние ранги по частоте фиксации приходятся на компоненты, относящиеся к инициативному блоку.

В связи с интересом к возможностям реализации мышления педагогами мы в первую очередь обращали внимание на данные, характеризующие особенности представленности инициативного блока, наименее фиксируемого среди всех прочих в деятельности педагога. Если рассматривать данный блок по компонентам, то самым представленным является операциональный компонент, т.е. лучше всего реализуется техническая сторона мышления, связанная с использованием различных операций, таких, как сравнение различных мнений, обобщение, определение ложности или истинности суждений и др. На втором месте в данном блоке по частоте использования — целеобразующий компонент. Это говорит о том, что постановка целей, их трансформация в соответствии с открывающимися условиями педагогической деятельности, определение путей их достижения, выдвижение гипотез, предположений достаточно представлены в деятельности педагога. Рефлексивный компонент, специально выделенный для обозначения рефлексивной способности доказать или объяснить другому, привести пример или правило, воспроизвести алгоритм, менее развит. Средние значения частоты его использования учителями (46,58 %) свидетельствуют о том, что менее чем у 50 % учителей наблюдаются попытки развить у обучаемых эту важную мыслительную способность. И наименее представленным является компонент, который характеризует креативное начало в мышлении и связан с продуцированием неизвестного знания, действий, прогнозированием поведения, формулировкой вопросов-парадоксов, созданием ситуаций «ученого незнания», мысленными экспериментами.

С точки зрения организации взаимодействия и управления этим процессом современный школьный урок находится на сравнительно высоком уровне. Самые большие значения частоты использования выпадают на мотивационный компонент. Практически 70 % учителей на своих уроках используют различные средства мотивации, побуждая обучаемых к взаимодействию; для этого осуществляются организация, контроль, косвенное и прямое управление деятельностью, взаимоотношениями посредством требований, через оказание помощи (62,92 %). Значительные достижения наблюдаются в организации эмоционального контакта и смыслопередачи (66,67 %). Достигается это путем создания общей благоприятной эмоциональной атмосферы, эмоциональных контактов с учениками, принятия их эмоциональных состояний и передачи им собственных чувств, значимости материала.

Любопытно отметить неожиданно высокие показатели частоты использования положительных оценок вопреки распространенному представлению о доминировании в школе негативных оценок. Судя по результатам проведенных наблюдений, они явно преобладают по сравнению с негативными (почти в 1,5 раза) и, более того, попадают в пятерку самых высоких по частоте использования компонентов (4-е место). Высокая частота использования компонентов смыслопередачи и позитивных оценок не случайна. Как уже отмечалось, эти компоненты взаимосвязаны: передача смыслов осуществляется эмоциональными средствами. В то же время, включаясь в общение и совместную деятельность людей как один из опосредующих их механизмов, смыслопередача приводит к различной эффективности обучения. По отношению к обучению можно говорить о том, что вне смыслопередачи эффективное обучение практически невозможно, но и без необходимого содержания трудно представить высокие результаты обучения. Полученные результаты показывают в целом достаточно благоприятную картину положительной атмосферы во взаимоотношениях педагогов и обучаемых, однако в условиях традиционного обучения (а практически все опрошенные учителя отметили, что работа-



ют в рамках традиционного обучения) смыслопередача «заряжена» на транслирование и постижение знаний в рамках объяснительно-иллюстративного метода и также в основном обслуживает процессы, протекающие на репродуктивном уровне.

Хорошие результаты (64,08 %) выпадают на долю практического компонента, имеющего целью развитие и принятие гипотез, предположений, создание условий для интенсивной работы. Эти данные свидетельствуют о том, что формирующая часть мыслительной деятельности, связанная с развитием практического мышления, достаточно представительна.

Таким образом, анализ полученных результатов стандартизированного наблюдения за возможностями использования различных компонентов мыслительной деятельности позволяет говорить о том, что характеристики мышления, фиксирующие инициативные его стороны, собственно запускающие и развивающие предметные основания мышления, в обозначенных компонентах по сравнению с остальными пред-

ставлены самыми низкими значениями, что характеризует значимость и представленность мышления в традиционном обучении, отношение учителей к этой реальности и возможности ее использования в традиционной школе.

Косвенным свидетельством сделанного вывода являются результаты наблюдения за доминирующими формами общения педагога с учениками на уроках. Здесь средние значения частоты распределились так:

65,40 % – диалог с отдельными учениками;

84,60 – диалог с классом;

23,10 % – диалоги в диадах (микрогруппах).

Как видим, в школе по-прежнему доминируют формы общения, в основе которых лежит взаимодействие педагога с отдельными учениками или всем классом, в то время как групповые формы обучения, более соответствующие социальной природе знаний и способствующие инициации мышления, представлены в деятельности немногих учителей.

ТЕХНОЛОГИЯ УСТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

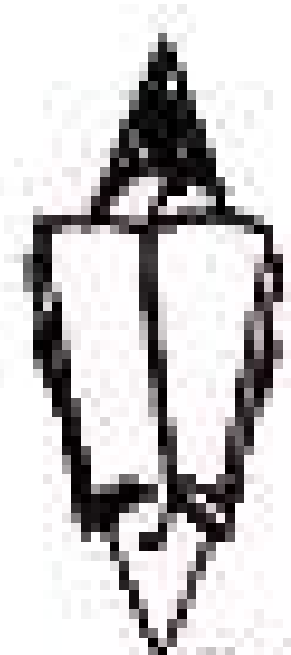
И.В.Харитонова, доцент кафедры педагогики МГУ им. Н.П.Огарева

Общение относится к числу межпредметных категорий. Специфика педагогического общения определяется назначением той деятельности, которая характеризуется целенаправленностью, сознательной постановкой цели, стремлением педагога решить в процессе и в результате общения определенные учебные, образовательные, развивающие и воспитательные задачи.

Педагогическое общение – понятие широкое, включающее в себя все многообразие коммуникаций учителя – не только с учащимися, но и с их родителями, коллегами, администрацией. Мы остановимся на рассмотрении лишь одной из сторон этого процесса, а именно на общении и установлении взаимоотношений учителя с учащимися.

Учитель вступает во взаимоотношения с учащимися прежде всего в учебном про-

цессе с целью выполнения задач, поставленных перед ним программой. Существенной чертой данных взаимоотношений является то, что они используются педагогом в целях формирования у учащихся позитивного отношения к учению, труду, друг к другу, т.е. решения различных педагогических задач. Учитель должен уметь управлять развитием самостоятельных сил и активности учащихся в процессе освоения ими социального опыта, включения в сознательное восприятие и принятие системы межличностных отношений. Управление педагогическим процессом должно строиться с учетом того, что у школьников нужно вырабатывать активную жизненную позицию, четкие идейно-нравственные ориентиры, чтобы они могли самостоятельно принять верное решение в любой сложной ситуации.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

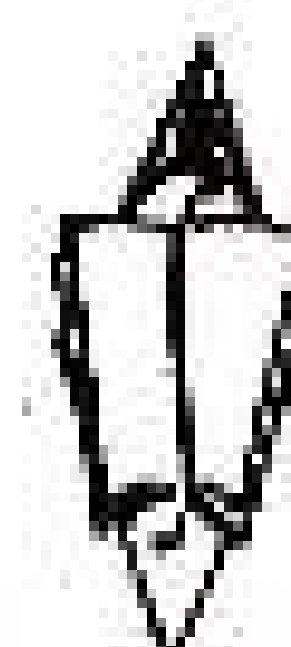
Взаимоотношения в педагогическом процессе складываются в совместной деятельности учителя и учеников. Технология педагогического общения обуславливает установление педагогически целесообразных взаимоотношений между педагогами и воспитанниками. Формирование таких отношений начинается с ориентации учебно-воспитательного процесса на личность каждого школьника, признания ее высшей ценностью. История педагогики свидетельствует о том, что в школе преобладающими были другие ценности: дисциплина и послушание детей, процент успеваемости, формируемая идеология, требования администрации, личные амбиции учителя и т.д. Учителю важно увидеть и воспитать в каждом ребенке личность, причем нужно научиться видеть ее вне зависимости от возраста и учебных успехов. Педагогическое общение полноценно выполняет свои функции, если учащийся выступает в нем не как пассивный объект воздействия педагога, а как его активный творческий субъект, обладающий знаниями, наделенный способностью самостоятельного мышления.

Технология установления педагогически целесообразных взаимоотношений предусматривает осуществление ряда функций. На первый план выдвигается концептуальная функция, охватывающая теоретический анализ и выбор соответствующей воспитательной теории. Важное место занимает и функция целеполагания, с помощью которой происходят отбор, систематизация и конкретизация целей и задач воспитания. Не менее важна и диагностическая функция, использующая такие методы диагностики, как наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, тестирование, социометрия и др. Далее следуют функции: планирования (отбор и структурирование форм, методов воспитания, проектирование деятельности учащихся и проведение конкретных мероприятий); организаторская (организация органов самоуправления класса, коллективной деятельности учащихся); стимулирования (активизация деятельности и позитивного поведения учащихся, их интересов и творчества); коммуникативная (беседы, дискуссии, обсуждения, ориентация на коммуникативное взаимодействие);

контрольно-оценочная (анализ, учет, оценка результатов обучения и воспитания, стимулирование самоконтроля и самооценки); коррекции (коррекция взаимодействия и поведения учащихся, методы разрешения конфликтов); прогностическая (моделирование возможных ситуаций обучения и воспитания, прогнозирование возможного хода учебно-воспитательного процесса).

Процесс формирования межличностных отношений начинается с первых контактов учителя с классом и сопутствует всему дальнейшему общению, формализованному рамками урока или не ограниченному им. С первого дня пребывания ребенка в школе учитель становится для него непререкаемым авторитетом. Однако с переходом учащихся из класса в класс, из начальной школы в среднюю происходит изменение отношения к учителю, отчасти потому, что с началом предметного обучения учащиеся сталкиваются со многими учителями. Часто отношения, сложившиеся на первых уроках, сохраняются на все оставшиеся школьные годы.

Встречаясь в течение учебного дня, учителя и учащиеся сознательно и неосознанно вынуждены решать такие психологические задачи, как определение самочувствия собеседника, степени его искренности и уровня знаний, мотивов поступков и учения и т.п. Все это делается не ради любопытства. Учитель решает, какое задание, какой вопрос лучше задать тому или иному ученику, как заставить его поверить в собственные силы, как донести до него и учебный материал, и свои истинные намерения. Ученик, в свою очередь, должен знать, каково настроение учителя, каковы мотивы тех или иных его поступков. Таким образом, отношения в педагогическом процессе формируются на основе познания учителем и учащимися друг друга. Однако ведущая роль в установлении взаимоотношений между педагогом и воспитанниками все же принадлежит учителю. И на этом пути ему предстоит решить следующие важные задачи: всесторонне изучить учащихся, выявить их склонности, запросы и интересы, используя разнообразные методики; систематически взаимодействовать с родителями учащихся; стимулировать позитивное поведение учащихся, ориенти-



ровать их на здоровый образ жизни; создавать условия для комфортного состояния и творческой самореализации каждого ученика; осуществлять коррекцию межличностных отношений учащихся, особенно в условиях разрешения конфликтов; оказывать помощь учащимся в сложных, затруднительных ситуациях.

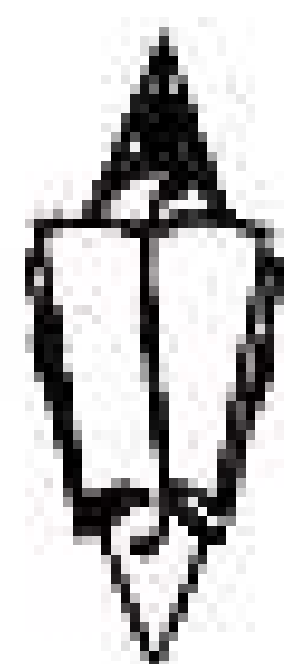
Главным регулятором межличностных отношений должно выступать не внешнее принуждение, а свободный нравственный выбор. Как руководитель педагогического взаимодействия учитель может потребовать от учащихся сдать в назначенный срок домашнее задание или соблюдать определенный порядок на уроке, но его приказания будут бессильны, если он хочет добиться к себе расположения, вызвать чувство искренней дружбы и симпатии. Лишь в конкретных ситуациях повседневного общения, раскрывающих личность учителя и учащихся, формируются межличностные взаимоотношения. У детей это происходит преимущественно на интуитивном уровне.

Регуляция диалогического общения основана на использовании достаточно сложной системы правил – этических, социально-психологических и педагогических. Свои симпатию, уважение к личности ребенка учитель раскрывает в адекватных формах обращения. Для этого он использует вербальную (словесную) и невербальную (интонации, жест, мимика) знаковые системы, общепринятые этикетные стереотипы, обеспечивая необходимый уровень культуры межличностного общения. Этикетно-нравственная культура позволяет в повседневном общении выразить подлинное уважение к детской личности, утвердить ее чув-

ство собственного достоинства и самоценности, способствует в немалой степени ее самоактуализации. Влиять на формирование межличностных отношений можно не только непосредственно воздействуя на эмоциональную сферу детей, но и путем конструктивного разрешения возникающих противоречий. Показателем конструктивности принимаемых педагогических решений выступает сближение позиций учителя и учеников. Одним из путей формирования педагогически целесообразных взаимоотношений являются специально смоделированные педагогом ситуации, позволяющие в нужном ракурсе представить личность каждого из участников педагогического процесса.

Преследуя цель установления педагогически целесообразных отношений, учитель должен опираться на коллектив. Большое значение при этом имеет учет уровня его сформированности. Еще одним условием установления педагогически целесообразных отношений является требовательность, основанная на уважении к личности воспитанника. Как лидер педагогического взаимодействия учитель должен поддерживать в учениках интерес к науке, настраивать их на поиск истины, радость общения, на доброжелательность. В свою очередь, своими эмоциональными реакциями школьники способны поднять или снизить жизненный тонус учителя.

Подводя итог вышесказанному, можно утверждать, что формирование педагогически целесообразных взаимоотношений учителя и учащихся не является самоцелью, а составляет важную предпосылку самоутверждения и самореализации детской личности.



ОПОСРЕДСТВОВАНИЕ КАК ПЕРСПЕКТИВА РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

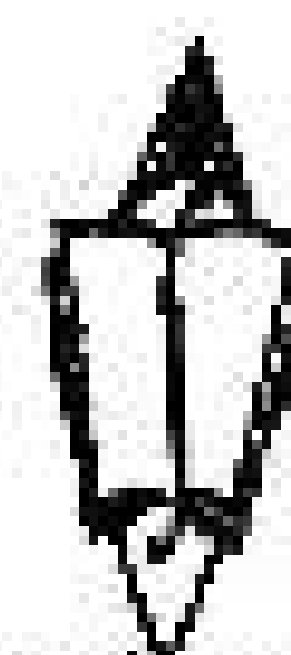
*В.Б.Хознев, декан факультета психологии Сургутского
государственного университета, доцент*

Анализ сложившейся и конструирование любой новой системы профессионального образования в каждом конкретном случае предусматривают комплексное исследование формируемой профессиональной деятельности, а также обследование существующего («традиционного») образовательного процесса и развертывание параллельно ведущейся разработки психолого-педагогического и учебно-методического обеспечения курса подготовки. Эти два принципиально значимых и одинаково существенных для успешного развития профессиональной образовательной системы процесса непременно, как «вдыхание» и «выдыхание», должны сопровождать оформление и полного (имея в виду профессиональную подготовку психологов), и частичного (имея в виду психологическую подготовку специалистов иного профессионального призвания) курса обучения. Привычное положение психологов в отношении собственного профессионального курса, которое, если оценивать его эффективность по традиционным образовательным критериям, возможно уподобить ситуации «сапожника без сапог», не может считаться терпимым, тем более что сегодня задачи оперативной и качественной подготовки наших молодых коллег стоят, как никогда, остро.

Вообще, история психологического образования есть во многом «калька» с истории психологической науки. Примечательно, что психология как учебный предмет является средоточием понятий, каждое из которых, в свое время оформившись в основном в рамках и традициях философии, естествознания и человекознания, сохраняя первородную связь с этими дисциплинами, вошло в психологический обиход с новым содержанием. Система понятий «как система» установилась значительно позднее, *post factum*, и в основном по требованию психологического образования, представляющего собой своеобразную рефлек-

сию профессионального психологического знания. Таким образом, продолжая вслед за Л.С.Выготским полагать, что кризис психологии есть *норма* сегодняшнего дня, необходимо вместе с тем отметить, что ныне вполне актуален и *доминантен* как *знак* этой нормы «рекапитуляционный» подход к содержанию психологического образования (напомним его формулу: «становление психолога повторяет исторические стадии развития психологии»). Тематическая ось *от античной души к современным теориям личности* представляет собой настолько незыблемую сегодня антологию, что попросту невозможно найти учебный курс или учебник психологии, который бы не наследовал ее. Впрочем, может быть, для иных специальностей полноценная реализация «рекапитуляции» предмета и есть стержень профессионализации, но для психологического образования это хотя и традиционная, но очень скудная идея. Ее логическим завершением, как показывает опыт университетского психологического образования, является неминуемый кризис в «методологичность» или «конкретную методичность»; золотой середины и гармоничности здесь добиться чрезвычайно трудно, поскольку в начале учебного курса доминирует чистая «теория», а в конце – не обретшая концептуального основания «практика». Рекапитуляция в исполнении современной психологии – это живая эклектика историко-психологических этапов осмысления психологической практики, несопоставимой в своем «диагностическом» и «психотерапевтическом», «срезом» и «формирующем», «активном» и «реактивном» и прочих направлениях развития.

Сложившаяся череда психологических понятий отчасти в «снятом», отчасти в перевозданном виде содержит парадоксальное и для многих дисциплин, в том числе гуманитарного толка, невозможное сцепление парадигм, идей и терминов из предшеству-



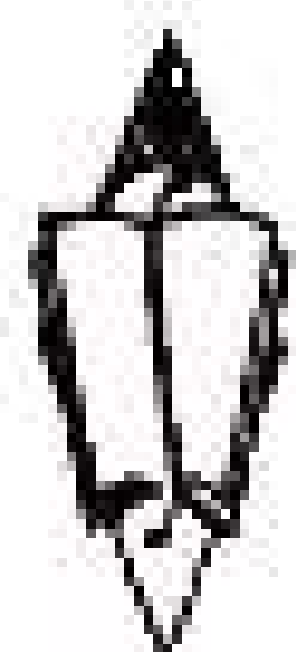
ющих этапов развития психологии. Отсутствие у какой-либо из глобальных психологических теорий возможности охватить все богатство психологической фактологии приводит ныне нашу науку к состоянию «комплекса» (если в основе этого диагноза использовать этапы становления понятий по Л.С.Выготскому). В самом деле, гештальтпсихология, психоанализ, необихевиоризм, теория Ж.Пиаже, культурно-историческая теория и некоторые другие концепции уже фактом своего существования не позволяют говорить о простой синкретичности психологической теории, но устоявшаяся и практически не преодолеваемая пропасть между познавательным, эмоциональным, волевым и личностным в анализе психики субъекта не позволяет говорить и о более высокой стадии – «псевдопонятии». В итоге учебным предметом психологического образования наследуется «комплексная» структура понятий, со всеми последствиями для формируемого на основе этой структуры профессионального психологического мышления.

Существующее положение дел в психологическом образовании таково, что в настоящее время продуктивное определение его целей и средств сковано как современным состоянием психологической науки (ее аморфным «предметом» и неадекватным этому предмету исследовательским методом, эмпирическими традициями теории и умозрительными прагматическими моделями, ремесленнической в общей массе практикой и тяготеющей к эзотеричности системой объяснения и т.д.), так и сугубо «вузовскими» особенностями обучения (разрывом требований высшей школы и потребностей практики, игнорированием деятельного начала в подготовке и «рекапитуляционным» построением учебного предмета, и др.). Отсутствие продуктивной концепции психологического образования, как показывает опыт, неминуемо приводит к эклектике в построении как учебного курса в целом, так и отдельных его частей и моментов. Действительно, как, например, в государственном стандарте психологического образования могут соединиться идеи «процессуально-функционального», «когнитивистского» и «деятельностного» подхода, соседствовать курсы воз-

растной психологии и психогенетики (последний может быть фактически представлен как «антикурс», если возрастную психологию толковать в логике культурно-исторической психологии, а психогенетику – преформистски)?

Практически каждый современный учебный предмет в высшей школе отличается содержательной разобщенностью разделов и тем. Внешней, разумеется, поскольку для специалиста все эти темы, конечно, связаны хотя бы единством предмета и метода; но для студента (и нередко для преподавателя) предмет распадается на дискретные, изолированные части, «живущие сами по себе». Традиционно каждый предмет (например, «Общая психология») изучается как самостоятельная и никак не связанная с иными фрагментами психологического знания единица, «эзотерично», без выступающей наглядно и действительно прикладной необходимости. Предполагается, что он является особой ценностью и способен самостоятельно обеспечить развитие мышления будущего специалиста, однако отсутствие соотнесения со всей структурой психологического знания и скрытая включенность предмета в профессиональную деятельность, потеря внутреннего (для студентов) основания «нужности» для них «здесь и сейчас» очевидны, поскольку от них не требуется что-либо конкретное с точки зрения долговременного, *жизненного* результата.

Учебные задачи, ради освоения средств решения которых, собственно, и проводится каждый курс, упрощены и выхолощены до такой степени, что не несут никакого отпечатка *действительных задач* (проблем) данного предмета. Как следствие, они решаются учащимися с использованием последней из «формул», которую они получили из рук преподавателя в готовом виде на последнем (предпоследнем) занятии. Существующая система учебного контроля приспособлена для сокрытия этого реального положения, поэтому только в *реальной* профессиональной деятельности обнаруживаются глубокие просчеты профессионального образования, когда вчерашний студент должен за короткий срок не только «переосвоить» все то, что он уже изучал в вузе, но и, самое главное, понять,



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

почем все это нужно (почем нужен данный предмет, для каких практических и теоретических задач могут использоваться его основные понятия, как работать с инструментарием данной дисциплины и др.).

Такое положение стало настоящей аксиомой и нормой педагогики высшей школы, тогда как, с нашей точки зрения, указанный подход – всего лишь теорема (проблема, задача), справедливость (истинность) которой необходимо доказать. Но с доказательством все оказывается не так просто, как хотелось бы. Продолжающееся изживание и устонавливающееся (медленное, в течение последнего века) отсутствие прагматически-ремесленного начала каждого предмета, гиперболизированная и психолого-педагогически не обеспеченная *теоретизация* привели к тому, что освоение профессиональной деятельности фактически подменилось «ознакомлением», т.е. поверхностным (на уровне отгадывания кроссворда) знанием основных определений (дефиниций) предмета. Знание в лучшем случае стало рассказом о том, как надо действовать, но не собственно действием.

Историческое развертывание (прослеживание) процесса депрагматизации учебных психологических предметов в течение XIX – XX столетий сулит нам немало по-настоящему детективных сюжетов, весьма интересных и поучительных; но, к сожалению, это расследование увело бы нас в сторону от основной тенденции, подготовившей топтание на месте психологического образования в конце XX в. Данная тенденция достаточно заметна в ряду других и может быть изложена в нескольких тезисах.

Во-первых, бурное развитие наук, техники и культуры в XVIII – XX вв. способствовало тому, что в учебный курс подготовки психологов начали активно проникать все новые и новые предметы, понятия и методы. Это естественно, так как образование должно успевать за научным и техническим прогрессом.

Во-вторых, все это новое содержание стало укладываться в прокрустово ложе *метода* преподавания, который остался таким же, как и прежде, т.е. приспособленным для изучения и толкования житейских

истин и выучивания, образно говоря, правил сложения и вычитания.

В-третьих, как только системой профессионального образования стала осознаваться невозможность освоения вновь добытого человечеством знания в условиях традиционного обучения, так изменились не методы образования (это было бы спасением для высшей школы), а его *цели*. Если раньше высшая школа говорила, что она учит сложению и вычитанию и учила этому, то теперь она стала говорить, что *учит математике*, но продолжала обучать *сложению и вычитанию*. А ведь каждый предмет (в том числе и учебный) требует собственных именно ему методов познания. Поэтому, если говорить, что мы учим математике, то и учить нужно не правилам сложения и вычитания, но правилам *выведения правил* сложения и вычитания и еще многому-многому другому, т.е. настоящей профессиональной деятельности (профессиональному мышлению).

Высшая школа (система образования) в силу своего естественного консерватизма *не заметила* новой жизненной ситуации и опоздала с приведением в соответствие методов учебного познания вновь появляющимся учебным предметам. Собственно, это опоздание (или запаздывание) таится в самой природе образования (человечеству всегда требуется некоторое время, прежде чем оно разберется с притязаниями на истинность и действительность очередной «научной истины»), потому-то и необходимо реформирование содержания обучения вести наряду, в согласии и одновременно с реформированием (введением в учебный курс) методов обучения.

Представляется, что и в качестве теоремы положение «Предмет ценен сам по себе» (по сути – образовательный императив) оказывается ложным. Другими словами, учебный предмет (как новая деятельность) является ценным для будущего специалиста (и для преподавателя) не сам по себе, но лишь тогда, когда он есть некое новое средство для чего-то другого, т.е. для решения особого класса задач с помощью особых методов (скажем, консультационных задач с помощью психодиагностического инструментария), т.е. как



непрототипная деятельность, как *опосредствование*.

В целом, если представить профессиональное становление как последовательное освоение некоторой системы средств, то естественная психолого-педагогическая телеология предполагает, что цель предыдущего этапа освоения неминуемо становится средством нового этапа, обращаясь на более широкую и глубокую предметность. Предыдущее средство, в свою очередь, включается в имеющуюся систему понятий, трансформируя последнюю в соответствии со своим потенциалом (средство может быть и «клеточкой» системы понятий, когда оно кардинально видоизменяет существующий менталитет субъекта или профессиональной группы).

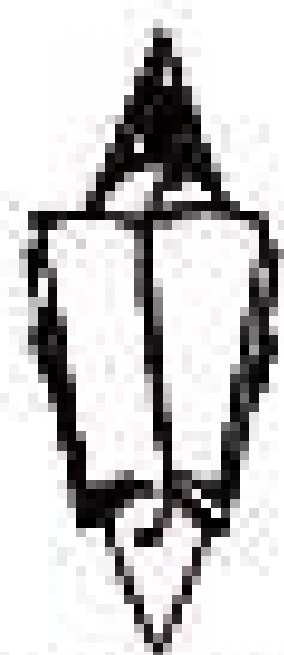
Противоречие между профессиональными задачами, которые воспринимаются субъектом как *действительные* задачи, и средствами, которые позволяют *вступить* в их решение (но не всегда позволяют решить поставленные задачи), является источником продуктивного профессионального развития. Перманентное опосредствование и есть организм профессионализации, при котором сами средства заимствуются из явно или неявно оформленной и по-разному представляемой субъектом профессиональной среды и конкретизируются, осмысливаются, перерабатываются в актуальные образы решаемых профессиональных задач, чтобы затем стать сокращенными и свернутыми формами психологического мышления.

Таким образом, доминантой психологической системы образования, ее стержнем и смыслом должна стать такая деятельность, которая *всегда* была бы ориентирована на посредничество между становящимся психологом и миром культуры и человеческого знания. Эта деятельность должна содержать в себе источник развития (непрерывную цепь противоречий между имеющимися знаниями и новыми задачами), необходимый инструментарий опосредствования (должна быть приспособляема к каждому этапу профессионализации: на начальных стадиях включать максимум материализации, затем уменьшать долю материальных носителей деятельностиных ориентиров в пользу сугубо материализо-

ванных, параллельно вести восхождение обыденного тезауруса к системе научных понятий, к знакам и т.д.), особые, пока не очень распространенные в высшей школе, но свойственные передовой науке и технике способы организации совместной деятельности (сотрудничество *равных*, полная информированность о целях и задачах деятельности, возможность смены социальных ролей: «новичок», «подмастерье», «мастер», «руководитель группы разработчиков», «исполнитель конкретной задачи», «оформитель», «информатор» и др.).

Такая деятельность существует, это – *моделирование*. Оно, судя по имеющемуся в образовании опыту, может восполнить утраченное важнейшее звено системы обучения, вернув ей необходимый *прагматизм* (в нашем контексте – действительность) и восстановив действительно-познавательный статус учения. Моделирование как всеобщая деятельность представления *одного* через *другое* (действительность через ее сущностный знаковый эквивалент) является одновременно познавательной и продуктивной (результативной) деятельностью. В ней естественным образом представлены все наиболее важные моменты любой деятельности: постановка задачи, развернутое исследование существенных обстоятельств ее решения, создание предметной модели исследуемого объекта, трансформация предметной модели в формализованную, исследование формализованной модели (проверка), формулирование решения, проверка результатов и т.д. Моделирование и есть психологически квалифицированная (поскольку предполагает преемственность форм ориентировки, «познательность» ее становления, обеспечение смыслообразования и порождение новых мотивов и др.) форма опосредствования.

Моделирование есть также основа *учебной деятельности*, поскольку является наиболее естественной формой материализации любой деятельности (материализованным по форме действия этапом освоения любого материала и действия). Под материализацией мы имеем в виду представление (точнее – действие представления) одной действительности (предмета, объекта, процесса) другой (как правило, уже знакомой, известной, выступающей как



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

средство моделирования). Эта последняя действительность всячески стремится к всеобщим знаковым формам, становясь универсальной и теряя конкретные связи с именно этим процессом, объектом, предметом. *Замещение произошло* – теперь уже действительность оказывается познанной, «снятой»: достаточно только ее знака, соотносимого, конечно, с действительностью, но наряду с известными ограничениями обладающего также иной логикой использования. И эта логика столь же очевидно становится предметом специального анализа для студента и существенной предпосылкой мышления.

Как и известный литературный персонаж, радостно узнавший, что он всю жизнь говорил прозой, так и образование будет приятно удивлено тем, что оно всю свою историю так или иначе, в лучших своих примерах и атрибутах довольно успешно, стремилось развернуть (построить) руками и головами своих подопечных деятельности моделирования. Правда, почти никогда оно специально не рефлексировало это обстоятельство, считая его логичным этапом совершенствования *методов обучения*. Теперь для успешного реформирования психологического образования задача состоит в том, чтобы культивировать это ценное достижение, обеспечив его необходимыми средствами и организовав экспериментальную проверку в условиях психологического сопровождения.

В нашем понимании решающую эвристичность в психологическое образование (в практическом плане речь в статье идет об обучении психологов в Сургутском государственном университете) идея моделирования привносит (может привнести) следующим образом. Неявным поначалу, но по мере включения в моделирующую деятельность обретающим все более определенные очертания (в том числе при расширении спектра задействованных объектов различной природы, при приобретении опыта решения контрастирующих друг с другом задач и др.) предметом анализа будущих психологов становится «проблематичная пара»: *предмет и метод исследования*. Рефлексия предмета и метода, а также средств решения текущих задач (например, очевидно совпадающих по времени

начала и учебной корреспонденции «Общей психологии» и «Общепсихологического практикума») и составляет необходимый фон проблематизации для развертывания этого курса. Задачи и «сверхзадача» (курсовая работа), поставленные для решения, должны отвечать одновременно учебным и познавательным потребностям студентов. Сверхзадача должна быть достаточно крупной (рассчитанной на продолжительное – в течение одного или двух полугодий – решение), поскольку для качественных переходов «по знанию» необходим определенный *пространственный* (имея в виду существенное расширение изучаемой понятийной области по сравнению с традиционным обучением) и *временной* (связанный с освоением новых форм исследовательской деятельности, групповой работы и др.) *разбег*.

Данной задаче должна отвечать и новая, мы ее назвали *проектной*, форма проведения занятий. При такой форме учебного взаимодействия целью совместной с преподавателем и однокурсниками деятельности становится конечный продукт – решенная задача. Необходимая для профессионализации психолога *личностная децентрация* – преодоление эгоцентризма обывательской позиции, выход за ограничение обычно присущего начинающим психологам «контрпереноса» и др. – является следствием психологической атмосферы, которая культивируется в основном условиями сотрудничества и свободы выбора траектории учебно-профессионального движения – столь нетипичными для современной образовательной ситуации атрибутами. Вместе с тем средствами такой децентрации являются сами психологические знания (в этом, по-видимому, заключено решающее преимущество психологии как учебного предмета перед другими дисциплинами), последовательно выводимые из исследовательской (теоретической и экспериментальной) деятельности студентов.

При построении нашей системы психологического образования предварительно, в качестве общей цели, был положен императив «*Ученик должен быть лучше учителя*», означающий, что будущий психолог должен в процессе подготовки избежать ошибок учителей и не сделать излиш-



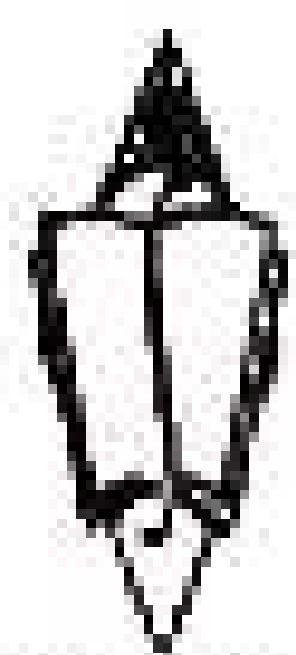
них своих. В конечном счете, учитывая всепроникаемость психологии развития (развитие человека, хоть и частичная, но трансформация его ориентировки, есть в любом проявлении его активности), возможно предложить и такую формулу цели – *«...не строить деятельность другого человека (других людей)»*. В широкой постановке эта формула во многом тяготеет к традиционному общепсихологическому пониманию цели, так оно есть и должно быть, только в отличие от синкретического императива современной общей психологии идея развития придает нашей трактовке большую определенность и целестремительность: *«При построении деятельности другого человека должно быть реализовано его развитие»*.

Для создания концепции психологического образования нами была обозначена система формируемых понятий, проведен анализ предметного содержания деятельности профессионального психолога (в том числе работающего по основной специализации факультета психологии СурГУ – психологии развития), представлена система профессиональных задач и возможностей работы психолога в различных областях промышленности, науки, культуры и образования, намечена в итоге модель специалиста (психолога). Ориентировочно (и пока, до «первых плодов», предварительно) деятельность психолога может быть представлена как исследовательская, преподавательская и «практическая». Разумеется, все они глубоко связаны, так что следует говорить только об их относительном различии, соответственно, и в учебном курсе движение в этих видах деятельности должно начинаться почти одновременно. Интересно то (и в этом заключена своя психологическая правда), что последовательные и многократные переходы по этим направлениям движения способствуют не только более глубокому освоению каждого из них, но и постижению общей карты профессии, а также личностному становлению. Совокупность учебных курсов не может быть простым конгломератом понятий (равно как и каждый курс в отдельности), а профессиональная психологическая деятельность должна выстраиваться (конституироваться, задаваться) с самого

начала обучения. Каждый учебный курс должен быть одновременно и собой, и переходом к другому. В этом состоит общая идея опосредствования, состоящая в непрерывной цепи преодоления ограничений средств (а это обстоятельство объективное!) в реализации профессионально значимых деяний.

Современное состояние психологического образования таково, что обычно содержание учебного курса представляет собой *простое сочетание* (случайную последовательность) различных учебных предметов с примерной пропорцией общеобразовательных (вспомогательных) и профессиональных (общих и специальных) 1 : 2. Это отношение не может являться достаточным для эффективного психологического образования и в нашей системе обучения фактически изменено на отношение 1 : 4, поскольку «открытость» учебных планов позволяет это сделать. Но остается еще одна проблема, решение которой также в целом просматривается: общеобразовательные предметы традиционно никак не связаны с профессионализацией студентов и остаются «вещью в себе и самой по себе» (ни явно, ни неявно структурой курса и преподавателями не устанавливаются их значение и связь с приобретаемой профессией). Формируемые в таком курсе подготовки профессиональные психологические понятия не образуют никакой заранее продуманной системы. Ссылки на традиционно пренебрежительное отношение университетского образования к построению учебной деятельности студентов и принцип «Студент, разберись сам» вряд ли могут быть признаны состоятельными.

Авторизованный характер учебных курсов (в целом, это довольно продуктивное и перспективное направление в построении профессиональной психологической подготовки) в принятом виде усугубляет дискретность и несоотнесенность понятий. Как правило, преподаватели крайне редко координируют свою, представляемую в спецкурсе, систему понятий с уже существующими в психологии, следуя популярной в последние десятилетия неопозитивистской норме никого не критиковать, а излагать только результаты своей работы. Мы пытаемся противостоять этой тенденции путем ак-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

тивной «психологизации» содержания общеобразовательных предметов, и в целом наши пожелания реализуются. Скажем, курсы «Математика», «Философия», «Анатомия и физиология ЦНС», «Концепции современного естествознания» и другие вполне, как показывает практика, податливы даже не просто включению в свой понятийный и проблемный ряд психологических терминов и задач, но и переструктурированию в направлении подлинной «вспомогательности» (т.е. без потери своей внутренней логики). В частности, анатомия ЦНС может выступать как пропедевтика к основам неврологии, медицинской психологии и нейропсихологии, культурология – как прерамбула к истории психологии и психологии искусства, политология – как введение в социальную психологию и т.д.

Учебный план составлен так, что хронологическое развертывание курсов осуществляется по принципу «дорого яичко ко Христову дню», т.е. осваиваемое «вспомогательное» или «фундаментальное» действие непосредственно предшествует формируемому профессиональному и «воссоединяется» с ним для решения соответствующей задачи. Следуя традициям своей психологической школы – концепции поэтапного формирования – с самого начала обучения мы развертываем «материальный» этап подготовки – практикум по психологическому эксперименту (рассчитанный на весь период обучения), ибо известно, что критика «на словах», обычно свойственная гуманитариям, не в состоянии стать основой профессионального психологического сознания – чтобы критиковать, иногда нужно попробовать сделать нечто самому. В целом весь наш курс обучения выдержан в традициях психологической концепции планомерно-поэтапного формирования П.Я. Гальперина и рассчитан на интенсивную учебно-практическую работу учащихся. При его проектировании использовалась такая модель профессионального обучения: учебные схемы психологических понятий создаются учащимися совместно с преподавателями, а учебные задачи обращены не столько на традиционное «подкрепление» этих схем, сколько на раскрытие условности их структур и границ понятий, на иллюстрацию «антитезисности»

и внутренней противоречивости психологического знания, на привлечение внимания к глубоким философским и культурным корням теоретических изысканий и поверхностности современной массовой психологической практики и т.д. В этом мы и видим основу для осуществления перманентного опосредствования, составляющего, с нашей точки зрения, центральное и продуктивное противоречие профессионализации, когда постановка новых задач означает не тиражирование, но переработку или создание новых средств их разрешения. Одновременно в учебном курсе как бы осуществляются два движения: от схематических теоретических конструкций (моделей) к экспериментальному порождению психологической феноменологии и от внешне фиксируемой психологической поведенческой проблематики к объяснению, коррекции и формированию новых способов (форм) человеческой деятельности.

Современное психологическое «хозяйство» таково, что период открытого кризиса в психологии, о котором говорил Л.С. Выготский еще в 30-е гг. нашего столетия, продолжается и в наше время, хотя возможно, в силу все более интенсивного проникновения психологии в различные отрасли человеческого производства, культуры и образования, он становится как бы менее выраженным, хотя и не менее острым и осознанным. Этот кризис связан с объективным противоречием предмета и метода исследования, поэтому психологической науке еще предстоит многочисленные дискуссии об основах человековедения, уточнение предмета исследования, выработка новых объяснительных принципов, оформление новых методов.

Будущим психологам («нашим подопечным», как говорил П.Я. Гальперин) необходимо знать эти особенности психологии, рассматривать ее в становлении, в средоточии и спорности различных психологических теорий и концепций, в иной строгости и точности ее понятийного строя, нежели это традиционно принято в точных науках и естествознании, в иных принципах аргументации и доказательности. Своеобразие человековедческого знания состоит еще и в том, что курс психологии изначально требует от учащихся владения некото-



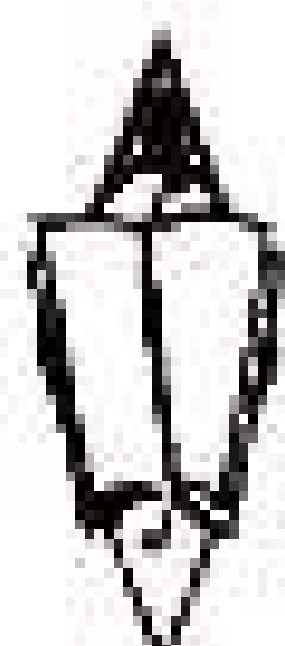
рыми предварительными учебными действиями: знания правил «игры в науку», умения транспонировать язык одной концепции и системы понятий на язык другой теории (находить при этом глубокие внутренние сходства), воссоздавать логику изложения, вернее, понимать и преодолевать логику авторского изложения, чтобы, предположим, за сложными объяснительными конструкциями К. Левина или Ж. Пиаже видеть все те же задачи и проблемы, с которыми повседневно сталкивается, например, психолог деятельностной ориентации. Теоретик или практик – безразлично, поскольку не существует «теоретической» или «практической» психологии самих по себе, есть психология, которая «может», а есть та, которая только «хочет». Иными словами, обучение психологии в нашей интерпретации – больше, чем обучение, это – сопричастность.

Было бы, конечно, достаточно опрометчиво склонить читателя к мысли, что в наметаемой модели психологического образования установлено абсолютное совершенство и все проблемы навсегда решены. Заданные предшествующим периодом оформления психологии как суверенного знания проблемы, как мы уже отмечали, носят объективный характер. Их разрешение не может быть осуществлено простым изменением системы психологического образования, но вместе с тем образование, как самый тщательный ревизор, по самому глубокому тамбургскому счету просматривает сложившуюся систему понятий и существующую психологическую практику и тем самым вписывает себя в ряды их первейших критиков.

Среди «вечных» и острых проблем психологического образования выделим три: *герменевтику, концептуальность и проблематизацию*. Герменевтике (толкованию и пониманию текстов) специально ни в школе, ни в вузе никто не учит; не сложились пока устойчивые традиции в обучении «понимающему» чтению и в философском образовании. До понимания существа, относительности и ситуативности категорий каждый студент (а затем – специалист) доходит сам, в ходе различных по успешности попыток упорядочить психологическую феноменологию, экспериментальные

подходы и теоретические обобщения. Полагая задачи «на герменевтику» важнейшими на начальных ступенях становления профессионала-психолога, заметим, что наше неиспользование их в учебном процессе – пока одна из первых проб, поэтому свежесть новых задач неизбежно сопутствует некоторая схематичность и экспериментальность (предварительность) их формулировок, чередования и подбора предметности. В задачах «на герменевтику» предметом анализа для учащихся становится сам текст с включенной в него структурой высказывания (умозаключения, сорита и др.); от учащегося требуется осуществить «перевод», «транспонирование», идейного содержания текста на более простой, личный и привычный язык. В конечном счете основной целью герменевтического обучения (и с точки зрения представленности в курсе герменевтического содержания, и с точки зрения построения формы герменевтической деятельности) является не только формирование профессионального понятийного строя мышления учащихся, но и умения выделять и транспонировать смысл текста (позиции, точки зрения и ее критики, гипотезы и ее экспериментального доказательства).

Концептуальность также не дается нашим студентам с очевидностью и простотой манной каши: *«Дайте рецепт!», «Хотим методичку!», «Технологизируйте нас!», «Объясните, что хорошо, а что плохо»*, – таков минимальный набор не оформленного пока явно желания младшекурсников получить в готовом виде мировоззренческую позицию и программу собственной профессиональной жизни. *«Вы же должны быть лучше нас, развивайтесь, сравнивайте, если хотите быть профессионалами – будьте ими»*, – таковы ответы нашей стороны. В чем-то ситуацию можно уподобить классической медицинской репризе – научить врача на любой случай жизни выписывать рецепт, лечить болезнь, а не больного и т.д. Профессионал-выпускник университета – это не ходячая рецептура, а мыслитель, аналитик, творец. Широчайшая эрудиция и индивидуальный подход к проблемной ситуации, прагматическая конкретность и постановка в каждом случае исследовательской сверхзада-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

чи, страсть к познанию и внешнее спокойствие сфинкса – вот ориентиры профессионала-психолога, к которым мы пытаемся вести наших студентов. Концептуальная принадлежность (концептуальная основа, на которой осуществляется психологическое познание) в нашей версии психологического образования выполняет функцию основного средства ориентировки студента. Все богатство психологических идей, феноменологии и практических методов исследования (преобразования) рассматривается в свете базовой концепции (теории П.Я. Гальперина), при этом пафос ее критического осмысления (а также осмысления всех прочих теорий и подходов) является и для нас, преподавателей, и для студентов привычным, желанным, да и, видимо, при существующих тенденциях развития психологической науки, единственно возможным фоном обучения.

Проблематизация всей области психологического знания – необходимое условие формирования психологического мышления будущих специалистов. Не существует раз и навсегда установленных истин ни в теории, ни в практике работы психолога. Любое проявление профессионализма, с нашей точки зрения, реализуется прежде всего в исследовательском характере психологической работы, будь то обследование, коррекция или выдача конкретных рекомендаций. Проблематизация не может быть отсроченной в процессе обучения и распространяться только на индивидуальные формы работы студентов (практикумы, курсовые, дипломные работы и т.д.). Исследовательский пафос «добывания истины» должен присутствовать с самого начала университетского бытия учащихся, а знание, излагаемое в том числе и в базовых, фундаментальных курсах, должно быть выводимо и доказуемо. Причем инициаторами этой доказательности должны быть сами студенты, что и организуется нами с помощью специальных форм учебного сотрудничества, основная задача которых может быть сформулирована по-декартовски как принцип систематического сомнения.

Острейшей проблемой в обучении психологии традиционно является отсутствие необходимой литературы (в основном пер-

воисточников, но также и учебной литературы). Хотя, с другой стороны, психологическое сообщество уже привыкло к отсутствию учебников и пособий по основным профессиональным дисциплинам, и это есть устойчивая норма. Становящееся знание тяготит истины вчерашнего дня, поэтому психологическое образование во всем мире алчет монографических исследований. Там пульсирует мысль и виден творческий беспорядок психологической лаборатории – это и представляет наибольшую ценность для обучения, поскольку адресовано процессу развития, а не его результату.

Создание хрестоматий по различным отраслям психологии значительно отстает от развития психологического образования, к тому же в хрестоматии включаются в основном фрагменты сугубо теоретических воззрений авторов, а их исследовательская, экспериментальная «кухня» остается за пределами возможностей и внимания составителей. Из-за этого, как нам кажется, многие интереснейшие исследования, теоретические построения и факты постепенно исчезают из психологического обихода, что существенно обедняет процесс обучения и делает практически недостижимой ту широчайшую эрудицию, которая присуща всем без исключения психологическим «мэтрам» прошлого. Одной из целей нашего курса является усиленная ликвидация этого пробела путем включения в содержание учебных задач фрагментов различных теоретических и описательных («экспериментальных») текстов, расширяющих привычные границы классической психологии. История, этнография, искусствоведение, филология, биология и т.д. в своей ключевой человековедческой проблематике так или иначе входят в орбиту учебного психологического обсуждения. Многие наши задачи не предполагают заранее известного ответа, а скорее служат своего рода катализатором спора для учащихся. Принципиальным для профессионального становления мы считаем также герменевтически целостное освоение авторской позиции психолога, поэтому среди текстов, подлежащих учебному анализу, доминируют монографические исследования.

Опыт использования такой формы решения задач, как письменные ответы (со-



чинения), показывает, что в случае систематического в течение курса написания сочинений (1 – 2 странички на задачу) существенно повышаются точность формулировок, логичность и последовательность изложения, аргументированность и доказательность. Письменная речь дисциплинирует мышление, делает ответы и логику рассуждения более социализованными, приближает эти мини-тексты к приемлемым образцам психологической стилистики. Накопленное к окончанию курса «собрание сочинений» может служить хорошим индикатором становления профессионального психологического миропонимания учащихся и показателем эффективности проведенного обучения.

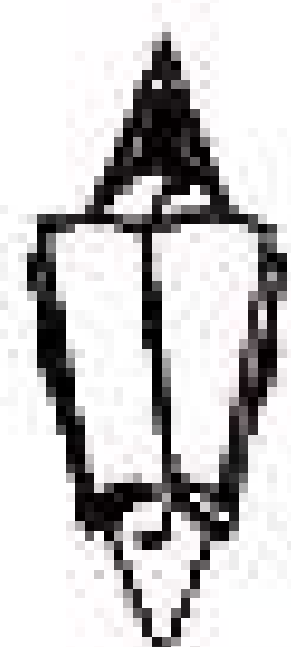
В предложенном учащимся курсе обучения, им, по-видимому, впервые приходится столкнуться со своеобразным пониманием науки, задач психологии, ее истории и сегодняшней практики. Обычно в школьных и вузовских предметах представлены «отстоявшиеся» и проверенные временем истины, если так можно сказать, – вчерашний день науки, ее испытанные и общепризнанные основы. В ином положении сообщество психологов. Кризис в определении предмета и метода нашей науки – это, пожалуй, уже основной и стабильный фон нашей повседневной работы – в научной лаборатории или на предприятии, в психологической консультации или школе. Теория и практика психологии еще недалеко ушли от интроспективности, стимул-реактивности и умозрительности в исследованиях и преобразовании действительности, поэтому вчерашний день для нас продолжается сегодня. Вместе с тем, как каждый человек на протяжении своей жизни является свидетелем зарождения, расцвета и краха «абсолютных» истин, и наряду с житейской мудростью к нему приходит ощущение относительности нашего знания о мире, так и профессиональное движение в любой из человеческих деятельности, включая психологию, неизбежно сталкивается с необходимостью пересмотра соответствующих основоположений.

Научное знание не стареет, оно изменяется, как и все, впрочем, на этой земле. Меняются научные приоритеты, общественные задачи, средства исследований,

и процесс этот непрерывен. Начинающий входит в новую профессию как в бегущий поток, и, чтобы не остаться у берега и приобрести сначала скорость потока, а затем и превзойти ее, его следует сориентировать не только в известных истинах, но и в современных обстоятельствах и проблематике научного знания, а также в грядущих, еще плохо осознаваемых, еще только на кончике пера появившихся – новых задачах и новых средствах их решения.

В нашем курсе задач мы пытаемся отойти от традиционной дидактичности и раскрываем (подчеркиваем) относительность психологического знания, даем почувствовать вкус противоречий и понять тенденции движений теоретических и практических программ. Для психологии, возможно, как и для других дисциплин человековедения и гуманитарного знания, нет прошлого. Идеи Античности и Ренессанса столь же актуальны и современны сегодня, как и компьютерный эксперимент. Раскрывая их как «новые», мы отдаем себе отчет, что в таком изложении есть свои «плюсы» и «минусы». Свежие научные данные хуже структурированы, в них еще не отсеяны внешне мешающие, а на деле существенно проясняющие картину, субъективные и объективные обстоятельства. Однако широко раскрываемая палитра психологического миропонимания дает несравненно более конкретные и естественные образы доминирующих в научном сообществе идей, исследовательских правил и стереотипов, направлений научной и околонаучной полемик.

Это в целом отражает складывающуюся и доминирующую практику психологического исследования, когда схема опыта-эксперимента со времен раскритикованной и отверженной интроспекции тяготеет к позитивистской модели редукции условий и содержания психологического мира человека, к суперпозиции зависимых и независимых переменных. Вместе с тем уже на материале биологии (физиологии) подобное механистическое понимание процесса и техники исследования организма малопродуктивно и не вмещает эволюционно-изменчивой и ориентировочно-исследующей сущности последнего. Что уж говорить о психологической субстанции, которая



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

только в развитии и непрерывной трансформации обретает себя и реализует свои функции отражения и преобразования. Соответственно, сами понятия «зависимости» и «независимости» переменных при ближайшем естественно-научном рассмотрении теряют свою «объективность» — предмет гордости современных представителей психологической «механики» — наследников неопозитивизма, поскольку, даже оперируя их термином, «невалидность» психологического опыта является его же неременной спутницей.

Помочь по-новому взглянуть на методологический «беспорядок» психологии, при котором исследователи различных направлений оказываются не в состоянии понять, принять или даже оценить исследования и результаты экспериментов, проводимых в «чужих» направлениях, — таковы ориентиры нашего подхода к подготовке психологов. Проблематичность такого рода, с нашей точки зрения, и есть сила и эвристичность психологического образования.

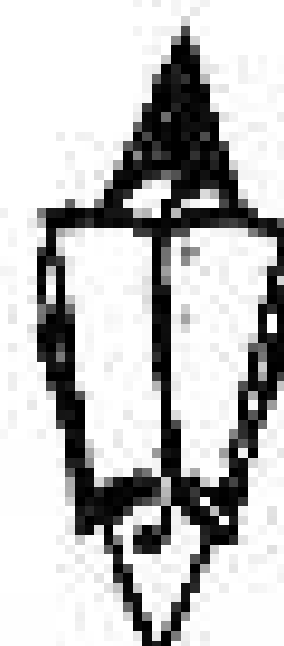
Общий, если угодно — философский, взгляд на развитие психологического знания, феноменологию и эксперимент должен, по нашему разумению, способствовать более глубокому осознанию того, что психологическое экспериментирование (исследование) в каждом конкретном случае решает (явно или неявно) одну главную задачу — выяснить, как и на что ориентируется испытуемый в организованной для него экспериментатором деятельности. Представляя восприятие, память, мышление, эмоции как формы ориентировки человека в проблемных ситуациях разного типа, мы видим, насколько порой искусственные условия констатирующих, «срезовых» экспериментов, проводимых в традиционной психологии, препятствуют их развертыванию, сводя к минимуму то, на изучение чего и направлено психологическое исследование.

Попытки, иногда переходящие грань разумности и остроумности, изучать («измерять», «диагностировать», «корректировать» и др.) одну «часть» психики без «влияния» другой части (восприятие без памяти, мышление без эмоций и пр.) или, напротив, представить дело так, что изучению подлежат как раз эти «влияния» (но при-

мерно так же, как и в механическом и химическом мире влияют друг на друга материальные точки и активные элементы, т.е. как механическое влияние), просто разрушают в ходе эксперимента мир человеческой ориентировки.

Природа создавала психику как ориентировочную деятельность для решения субъектами новых, однократно возникающих задач, предоставляя им полный набор средств из своего арсенала. Эти средства, при систематической встрече с повторяющимися задачами, отбирались, приобретали знаково-символические формы, фиксировались в культуре и шлифовались на всем предметном пространстве человеческой деятельности от конкретных и «привязанных» к определенным ситуациям до обобщенных и обретших статус категорий.

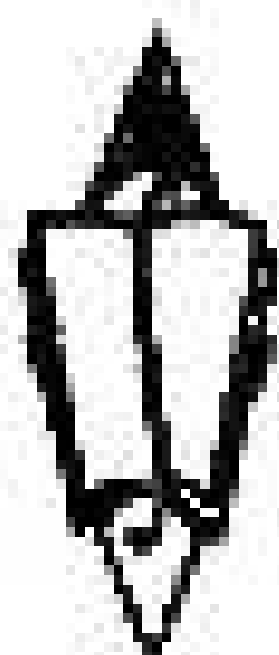
Все, перечисленное выше, — потенциал и достояние человечества и каждой его самостоятельной «единички». Лишение испытуемого в «срезовом» эксперименте данных средств (а именно этого требует логика такого традиционного, «срезового» экспериментирования) ставит его в искусственные и антиприродные условия (имея в виду неостребованность возможностей его ориентировки, их экспериментальную «ненужность»), из которых, как показывает многоопытная психологическая практика, он все равно выйдет достойно, найдя или создав сиюминутные средства, решив задачи, предъявленные экспериментатором, и сохранив в себе и для себя свои средства и пути решения. А экспериментатор? С чем же остается он? С мощным статистическим аппаратом, который способен скоррелировать «все со всем» и позволит сформулировать близкий к подобному вывод: все мы (испытуемые), вообще говоря, не очень толковы, только одни — более, а другие — менее. Позитивистская лексика придает описанию эксперимента наукообразный вид, «компьютерная» метафора делает его эзотеричным, и на свет появляется новое психологическое исследование, на самом деле ничего не проясняющее, а, напротив, утверждающее какую-то другую, искусственную, на жизнь не похожую, психологию (феноменологию) «экспериментальной психологии».



Проблема предмета психологии неотделима от проблемы метода, а в отношении тщетных усилий психологов по превращению последнего в точную и корректную процедуру, особенно при панорамном взгляде на состояние психологической эмпирии, можно заключить: «психологическая материя» иная по сути своей, нежели физическая, химическая или даже биологическая, и не поддается (или плохо поддается) препарированию *in vitro* («в пробирке»). Следовательно, исследовательским идеалом должна быть другая, не естественно-научная, а гуманитарно ориентированная модель познания. Если метод, по образному выражению классика философии, должен выявлять душу предмета, то для психологии это означает создание всякий раз таких экспериментальных условий, чтобы наиболее полно раскрыть (сконструировать)

подлинно человеческую феноменологию в ее наивысшей силе.

Если представить нынешнюю исследовательскую ситуацию как некий континуум попыток постичь истинные человеческие возможности, то подавляющая масса исследований будет сосредоточена у полюса *«что человек не может сделать в наших экспериментальных условиях»* и лишь малая толика, преимущественно генетико-моделирующих и формирующих экспериментов, рассчитанная на развертывание потенциала человеческой психики, — будет находиться у полюса *«что может наш испытуемый с полным набором средств и ориентиров»*. Именно такой профессиональный психологический фон обучения мы считаем достойным и продуктивным в связи с теми неотложными теоретическими и практическими проблемами, что стоят сегодня перед психологами.



ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

КОНТУРЫ ФИЛОСОФСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ

В.А.Абрамов, доцент кафедры философии естественных и технических факультетов МГУ им. Н.П.Огарева

Формирование философского мышления, философского мировоззрения без методологии (методов, принципов, установок) не может быть эффективным. «Идеологическая» (или классовая) методология по своей сути оказалась малопригодной, хотя по-своему и решала мировоззренческие проблемы. Партийная методология мало внимания уделяла развитию индивидуальных способностей конкретного индивида. Она была акцентирована на классовые, общечеловеческие ценности, абсолютизировала некоторые «необходимые» способы понимания и осмысления явлений действительности. Утверждалось, что для постижения объекта должен быть метод и в принципе любое мышление способно к такому постижению, если оно использует метод. В определенном аспекте в данной позиции есть позитивное зерно, бывает и эффект от такого методологического «настроя», но в любом случае этот тип методологии нарушает преемственность, отходит от исторических традиций формирования философского мышления, допуская ошибку методологизации всего содержания дисциплинарного курса философии.

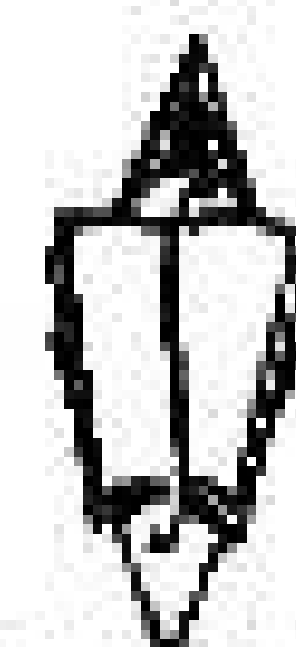
Европейский методологизм в сфере философии основывается на иных принципах и подходах, и прежде всего на том, что философия – не предмет, а инструмент исследования. Иначе говоря, надо давать (формировать) способ философского мышления, учить философствовать. Эта древняя европейская (и не только европейская) традиция содержит главный рефлексивный методологический принцип: познай себя, т.е. учись саморефлексии, самокритике, учись мыслить. Принцип означает, что единственный опыт, который имеет значение – опыт индивидуальный. Более двух тысяч лет апробировался данный принцип и принес положительный результат – все

европейские философские системы зиждутся на саморефлексии. Например, основоположник европейской философии нового времени Р.Декарт непосредственно базируется на саморефлексивном очевидном: я мыслю, следовательно, я существую. Мощные системы И.Канта, Э.Гуссерля и многих других подтверждают незыблемость древнего принципа.

Давно уже стал очевидным тот факт, что каждое поколение учится заново ходить, писать, читать и мыслить, что требует индивидуального опыта, опыта восприятия, движения, мысли. Опыт индивидуальной рефлексии (саморефлексия) – вот то главное, что необходимо в формировании философского мышления.

В преподавании философии, с нашей точки зрения, следует выделять три группы методологических приемов. Первая – способы формирования философского мышления, способностей, приемов, навыков обобщенного мышления. Вторая – способы (принципы) конструирования набора тем и принципов конструирования содержания тем и проблем курса. Третья – приемы, способы коррекции мышления студентов в плане содержания тем курса.

Следует учитывать и обстоятельства, при которых происходит изучение курса, влияющие на качество формирования философского мышления. Это экономические и социальные условия студентов и преподавателей, а также учебно-методические условия: количество студентов в группах, неимоверно раздутое в наших вузах, наличие учебных пособий и др. По отношению к условиям обучения действительно необходима реформа. Вряд ли можно убедить кого-либо, что количество студентов по 35 – 40 чел. в группе способствует повышению качества процесса дисциплинарного обучения. Наоборот, в этом случае мы



имеем факт деградации качества этого процесса и его результатов.

Фундаментальным условием, базисом в преподавании гуманитарных дисциплин, а в особенности философии, является умение пользоваться устным и письменным языком, ориентироваться в языковой коммуникации. Язык отражает и фиксирует стадии прогресса уровней ментальности личности, типы значений и обобщений. Языковая культура, степень ее развития у личности имеет первостепенное значение в формировании обобщенного мышления. Устная и письменная речь предоставляет возможность фиксировать опыт в различных аспектах – в виде причинно-следственных связей, памяти, действий с ними в пространстве и времени. Вербальное конструирование должно быть элементарно развито.

Особое значение имеет индивидуальный опыт конструирования художественных образов и манипуляций с ними. В этом плане сфера искусства – богатейший источник для формирования эмоциональной и вербальной гибкости личности. Современное гуманитарное образование опирается на возможности художественных образов, а поэтому становится намного эффективнее и основательнее. Художественные и музыкальные образы представляют собой очень мощный канал воздействия на мышление и его развитие, что должно быть обязательно учтено всей системой образования.

Принципы и методики преподавания дисциплинарной философии (которых существует множество) нуждаются в развитии и апробации не только на теоретическом уровне, но и в создании различных дисциплинарных (педагогических) технологий. Что существенно в такой технологии? Ответ прост: развитие способностей, навыков мышления конкретной личности. В изучении, например, фундаментальных наук – математики, физики – в соответствующих разделах приводятся задачи, вопросы, проблемы. Здесь же содержатся способы, приемы, правила, принципы и средства их решения. Выпускаются и используются специальные пособия по решению задач, где есть задачи, решение и ответы. Цель очевидна – формирование способностей, навы-

ков решения дисциплинарных проблем: математических, физических. Так закладывается способ понимания и объяснения объектов и процессов.

Философия – иная сфера, но дисциплинарная методология содержит ту же принципиальную задачу – формирование способа мышления, но способа философского, обобщенного, включающего и рефлексии самой методологии. Понимание конкретного с точки зрения всеобщего возможно тогда, когда сформированы:

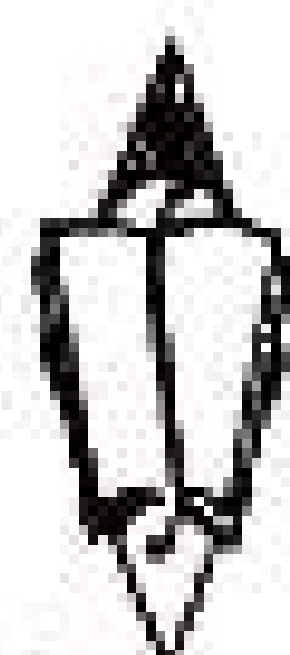
а) способность выделять, фиксировать, осознавать единичность предмета, свойства, отношения. Если мышление не способно осуществлять процедуры абстрагирования, идеализации, то формирование и осмысление какой бы то ни было философской системы – пустая затея;

б) способность «связывать» вещи. Связанность есть сущность всех вещей. Отдельные, абсолютно изолированные факты в природе отсутствуют. Отдельный изолированный факт есть миф нашего мышления, условное допущение. Следовательно, существенным принципом всякой философской методологии является принцип всеобщей связи, или принцип единства. Принципы отражения, причинности, развития вне принципа связи есть бессвязные и пустые установки;

в) навыки обобщения, теоретического смыслового «сжатия» знания, умение конструировать понятия или постулаты большой степени общности. Способы обобщения слабо заложены в дисциплинарной методологии философии. В этом отношении вся методология, если она желает быть эффективной, должна быть реконструирована;

г) четкое представление того, что не является истинным, что ложно или противоположно. Эта грань часто упускается из виду в преподавании курса философии, между тем ее осмысление и есть залог полного гносеологического представления рассматриваемого объекта;

д) любовь к знанию. Знание должно быть «прожито», оно должно стать «моим», быть для меня внутренне убедительным. Любовь к знанию есть узрение его тайны, ощущение внутреннего родства с приобретенным знанием. Лю-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

бить знание – значит стремиться к его поиску, к порождению. На это обязательно должен быть нацелен каждый педагог.

И последний «контур» методологии – степень ее объективной точности. Все дисциплинарные методологии отличаются именно степенью точности обнаружения, описания сущности вещей. Важное методологическое разграничение в этом вопросе было предложено К.Р.Поппером (см.: Поппер К. Открытое общество и его враги. М., 1992. Т. 1. С. 63 – 65). Поппер выделяет два разных типа методологии: методологический эссенциализм и методологический номинализм. Методологический эссенциализм – раскрытие сущности при помощи интеллектуальной интуиции, сущность при этом имеет соответствующее ей имя. Описание сущности здесь называется определением. Сущность науки, таким образом, состоит в раскрытии и описании посредством определений сущности вещей.

Такой способ используется главным образом в общественных науках. Методологический номинализм стремится не к постижению сущности вещей при помощи описания и определения их подлинной природы, а к описанию того, как вещь ведет себя при различных обстоятельствах, к выяснению закономерностей ее поведения. Такой способ широко распространен в естественных науках.

Действительно, в сфере научного знания очень важен способ раскрытия сущности. В теоретической философии эта проблема так же актуальна. На наш взгляд, степень точности в раскрытии сущности предметов заключена в философских системах и может быть определена в их критическом сравнении или сопоставлении. А это требует основательного знания историко-философских систем. Отсюда изучение философских учений – необходимое условие понимания их объективности.

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫСШЕГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*М.М.Голубчик, зав. кафедрой экономической географии
МГУ им. Н.П.Огарева, профессор,*

*С.П.Евдокимов, профессор кафедры физической географии
МГУ им. Н.П.Огарева,*

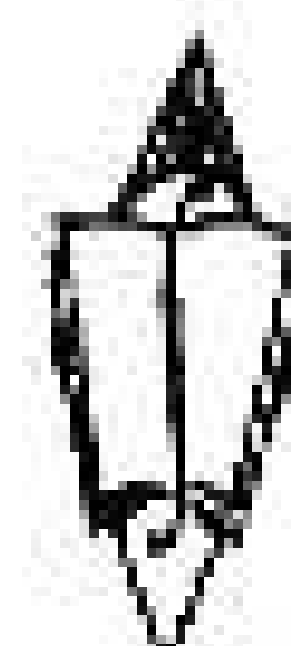
*А.М.Насонов, докторант кафедры экономической и социальной
географии России МГУ им. М.В.Ломоносова*

Философско-методологические проблемы географического образования могут быть рассмотрены со стороны объекта – план содержания науки, теории – план отражения, языка науки – план выражения. Поскольку эта проблематика неисчерпаема и охватить ее всю невозможно, мы остановимся только на некоторых вопросах объекта и отражения.

Длительный процесс становления и развития географии был буквально пронизан «сквозными» темами, имеющими, как правило, непреходящий характер (они продолжают обсуждаться и в наши дни). К таким темам относятся представления об объекте и предмете науки, об основных способах научного географического познания, о содержании и структуре географической

науки, происходящих в ней процессах дифференциации и интеграции, анализа и синтеза, идеи географического детерминизма и индетерминизма, и целый ряд других.

Сложность определения объекта географической науки во многом обусловлена особенностями ее структурной организации и положением на стыке естественных, социальных и технических наук. С позиций *системного анализа* объектом изучения географической науки являются географические (пространственные) системы природного и общественного характера, которые объединяются сетью географических отношений. Отсюда географию можно определить как *науку о происхождении, строении, функционировании, динамике и развитии пространственно-временных природно-об-*



ических геосистем. Целями современной географии являются изучение законов развития природно-общественных пространственно-временных геосистем, формирующихся на земной поверхности в процессе взаимодействия общества и природы, разработка методов прогнозирования этих систем и управления ими.

Таким образом, в основу высшего географического образования могут быть положены фундаментальное представление о географическом пространстве-времени и производные от него учения и концепции: географического поля, территории и территориальных ресурсов, территориальной организации общества, геоситуаций и др.

Неудовлетворенность естествоиспытателей физическими экспликациями феномена времени приводит к попыткам ввести представления о специфических научных временах. В некоторых областях знания время из фонового перерастает в существенный фактор функционирования природных объектов. Представления о специфическом времени географии становятся рабочим инструментом изучения геосистем. Если в прошлом географию считали пространственной наукой, то в настоящее время – пространственно-временной.

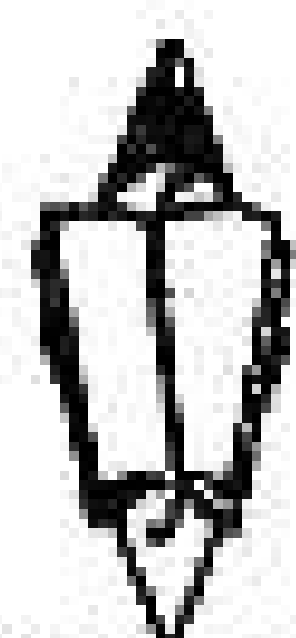
Идея относительности объединяет пространство и время, она присоединяет время к пространству в качестве нового, четвертого измерения. Исходя из того что пространство есть форма бытия материи и что составные его свойства определяются движением, мы не можем утверждать, что расположение всей совокупности географических явлений на земной поверхности причинно обусловлено единым типом их взаимодействия (или географической формой движения) и что это расположение объектов и есть географическое пространство. Вне движения говорить о пространстве и тем более изучать его свойства не имеет смысла. Что же, собственно, понимается под географическим пространством и временем?

Географическое время – время, которое дает возможность выявить историю становления и развития геосистем. Исторические аспекты изучения геосистем важны для выяснения закономерностей функционирования и развития с целью прогнозирования и управления географическими

процессами. В.Н.Солнцевым сформулировано несколько эмпирически установленных постулатов, отражающих основные черты организованности географических явлений во времени: 1) хроноизменчивости географических явлений (процессов и объектов) свойствен колебательный характер; 2) хроноизменчивости географических явлений свойственно внутреннее разнообразие, выражающееся в широком спектре наблюдаемых колебаний; 3) хроноизменчивости всех географических процессов в целом свойственна квазипериодичность; 4) среди источников хроноизменчивости географических явлений есть воздействия, носящие строго периодический характер; 5) внешние (по отношению к геооболочке) периодические инсоляционные и гравитационные воздействия играют роль фактора упорядочения, согласования, синхронизации колебаний географических явлений (см.: Солнцев В.Н. Хроноорганизация географических явлений // Геофизика ландшафта. М., 1981. С. 40 – 58).

Географическое пространство – это тот вид пространства, изучением которого занимается география, а именно земное пространство. В современной географической науке часто под пространством понимают область распространения, ареал тех или иных растительных или животных форм. Понятно, что здесь существует лишь поверхностное сходство пространства как формы бытия географических объектов, с областью их распространения. Но часто бывает трудно отказаться от установившейся терминологии.

По замечанию В.С.Лукоянца, в основе обыденного понимания термина «пространство» лежат по меньшей мере пять интуитивно ясных понятий: «расстояние», «окрестность», «непрерывность», «предел», «близость» (см.: Лукоянец В.С. Физико-математическое пространство и реальность. Киев, 1971, С. 25 – 26) т.е. те понятия, которыми постоянно оперирует география, изучающая именно то пространство, на котором разворачивается ежедневная деятельность человека. Кстати, А. Эйнштейн также заметил: «Что касается понятия пространства, то, по-видимому, ему предшествовало психологически более простое понятие места. Место есть прежде всего



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

(малая) часть земной поверхности, которой присваивается какое-либо название» (Эйнштейн А. О понятии пространства // *Вопр. философии*. 1957. № 3. С. 125).

Тем не менее философы, кроме вот таких общих, «вводных» рассуждений, ничего не внесли в исследование земного макропространства. Между тем видный географ академик К.К.Марков еще в 1965 г. писал, что философы могут почерпнуть много полезного из области геолого-географических наук для конкретизации и углубления разработок философского аспекта проблемы пространства-времени.

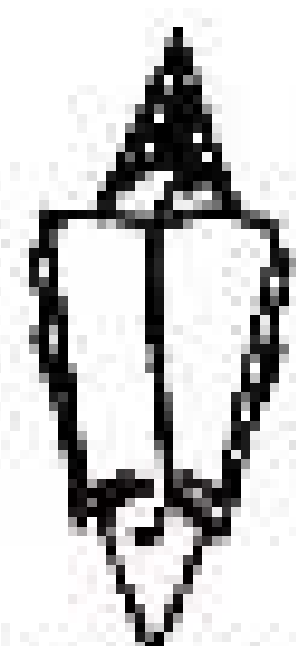
В географии, хотя она изначально объявлялась наукой о распространении явлений, категориальный смысл понятия пространства очень долго оставался вне внимания, методологического рассмотрения. Это, очевидно, было связано с тем, что источниками пространственных построений в географии были страноведение, районирование и картография. Данное обстоятельство, особенно карта, видимо, сыграло в последующем плохую роль в развитии методологии географии. Можно подозревать, что конкретность и подобие картографического пространственного образа оригиналу привели к пренебрежению не только онтологической, но и гносеологической сущностью геопространства: карта представлялась самодостаточной. В свою очередь, это не могло не привести к игнорированию в методологии географии геопространства, которое в координации со временем может быть определено через время преодоления пространства – расстояний, т. е. в физических величинах. Сложность вопроса заключается в том, что, кроме измеряемых в физических величинах временных отрезков (время движения циклонов, течений, перевозок груза и т. д.), в географической реальности существуют и другие явления. Речь идет о такой разнообразии географических тел и явлений, которые в своей динамике и продолжении жизни совершенно несопоставимы. Так, время жизни атмосферных явлений измеряется часами, сукцессий растительности – годами, форм рельефа типа крупных горных систем и равнин – миллионами лет. При этом все они имеют и пространственные характеристики. Каждая географическая система име-

ет свое характерное время, находясь в пространственных координатах, т. е. любое временное изменение каждого компонента природы земной поверхности зависит от конкретных условий места, стало быть, и от его пространственной характеристики. То же, разумеется, относится и к объектам социально-экономической географии с добавлением соответствующих условий – исторических и социально-экономических.

Таким образом, географическая реальность показывает адекватность как субстанционального, так и атрибутивного содержания категории пространства. Структура понятия геопространства включает субпонятия размерности, образа, единицы районирования, субстанции, атрибута.

Понятие пространства-времени в самых общих чертах является философской категорией, отражающей всеобщие формы бытия материи. Ее гносеологические корни уходят к трудам античных авторов, отмечавших неразрывную связь этих понятий. Это, в первую очередь, хронологическая оценка осуществления каких-либо природных процессов, происходивших в разных частях пространства. Любое временное изменение каждого компонента природы земной поверхности зависит от конкретных условий места, а значит, и от его пространственной характеристики. Так же справедливо и обратное: особенности (и само наличие) любого компонента природы в данном месте определяются временными его изменениями. Вторая формулировка является общепринятой. Никто не сомневается во временной изменчивости любых природных объектов. Но далеко не так однозначно решается вопрос о том, насколько изменчивость природных объектов во времени зависит от различия их пространственных свойств и отношений.

Географические явления характеризуются различной скоростью своего развития – от нескольких десятков минут до десятков и даже сотен тысячелетий. И поскольку медленные изменения не могут наблюдаться в непосредственном эксперименте одного ученого, то нередко появляется необходимость в построении научной концепции, которая, опираясь на объективные данные, позволяла бы двигаться в намеченном направлении, несмотря на ука-



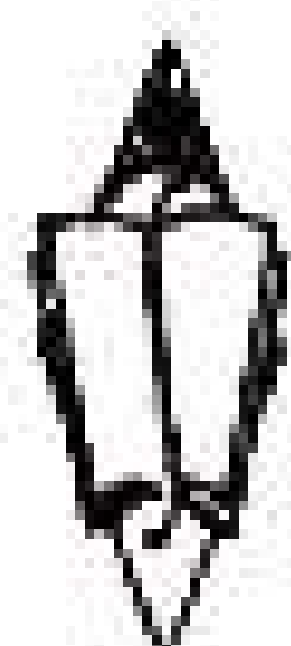
занные трудности. В 1934 г. советским математиком А. Я. Хинчиным было сделано теоретико-вероятностное обобщение теоремы эргодичности. Ее сущность заключается в доказательстве равенства средних временных и пространственных изменений и позволяет заменять при доказательствах временные закономерности пространственными.

Таким образом, эргодическая гипотеза открывает широкие возможности для пространственно-временных сопоставлений и использования их в качестве основания при прогнозах развития природы и реконструкции ее прошлого, если развитие природы можно рассматривать как стохастический стационарный процесс. Географическая система, развивающаяся в пространстве-времени, представляет собой сложное сочетание процессов и является, по существу, комплексом эргодических систем.

Ю. Г. Симонов и Г. П. Калинин показали, что пространственно-временные отноше-

ния некоторых географических явлений удовлетворяют сформулированным условиям эргодической теоремы. Благодаря этому по пространственной структуре явления можно получить представление о его временной динамике и наоборот.

Не смешивая конкретные различия законов, устанавливаемых физикой и геолого-географической наукой, можно подчеркнуть единство вывода о взаимно обусловленной природе пространственно-временных изменений, его (вывода) общенаучный характер. Отмеченное единство укрепляет уверенность в правильности решения данной проблемы в ее географическом аспекте: изменения природы во времени неравномерны от места к месту, поскольку природа пространственно (от места к месту) разнородна. И развивающиеся объекты включаются в разных местах в совершенно отличную местную систему природных связей и отношений, определяющих скорость и направление их эволюции.



ПРИНЦИП ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТРАДИЦИИ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Л.В.Занина, доцент кафедры педагогики Ростовского государственного педагогического университета

В динамичном современном мире возникают новые типы отношений между прошлым и настоящим, между традициями и инновациями, которые находят отражение в новых парадигмах культуры и образования. В этом случае преемственность в образовании может быть рассмотрена одновременно как механизм сохранения традиции и как цель образования, а преемственная зависимость и перспективность связей – как важнейшее условие осуществления всей системы образовательной деятельности. Значение слова «преемственность» в словаре С.И.Ожегова раскрывается через русское «преемство» – передача, переход чего-либо от предшественника к преемнику. При этом, несмотря на то что большинство авторов при определении понятия «преемственность» используют категорию «связь», принципиальным является то, какие связи и на каком уровне предлагаются для изучения преемственности.

В научно-педагогических исследованиях рассматриваются следующие аспекты преемственности:

1) теоретические (С.Я.Батыршев, В.С.Безруков, А.П.Беляев, Ш.И.Ганелин, С.М.Годник и др.);

2) содержательные и процессуальные (С.Я.Басв, В.Ф.Башарин, Г.Н.Варковецкая, И.Я.Курамшин, О.Е.Лисейчиков, Н.Г.Пешков и др.);

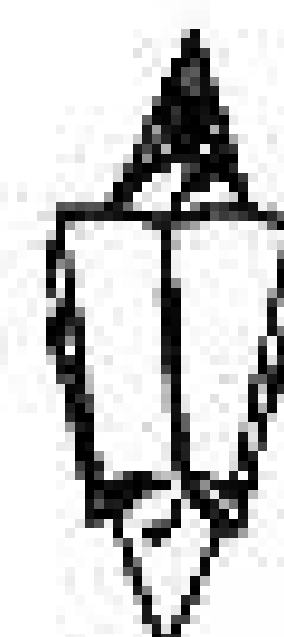
3) психолого-педагогические (Н.В.Кузьмина, В.С.Леднев, А.Г.Соколов, Р.Х.Шакуров и др.).

В качестве основной методологической идеи многоуровневости профессионально-педагогической подготовки выступает непрерывное образование, которое с формальной точки зрения представляет собой

структурную характеристику многоуровневой подготовки. В свою очередь, многоуровневость образования предстает как форма организации непрерывного образования. Эта позиция определяет возможность рассмотрения специфики современного этапа реформирования высшего педагогического образования, связанной со становлением традиции многоуровневой педагогической подготовки на основе реализации принципа преемственности.

Концептуальными основами становления традиции многоуровневого профессионально-педагогического образования являются: 1) определение важнейших объективных предпосылок введения многоуровневой подготовки педагогов-профессионалов: глобализация, гуманизация, гуманитаризация, фундаментализация, дифференциация, академическая мобильность содержания подготовки, непрерывность; 2) понятийный аппарат: «структура высшего образования», «образовательная программа», «образовательный стандарт», «уровень образования», «специальность», «квалификация», «учебно-научный комплекс», «педколледж», «педуниверситет», «непрерывность» и др.; 3) педагогические условия, обеспечивающие реализацию многоуровневой подготовки; 4) дидактическое обоснование и способы реализации целей, содержания, методов и организационных форм обучения в рамках многоуровневой подготовки; 5) совокупность нормативно-правовых актов в области высшего образования.

Современная отечественная традиция образования исходя из особенностей современной социокультурной ситуации характеризуется: 1) инновационной направленнос-



тью, некоторым «отрывом» от традиции «прошлого»; 2) человекоориентированностью, направленностью на создание субъектом образования собственной системы смыслов жизнедеятельности и картины мира; 3) глобализацией как формой взаимодействия национальных образовательных традиций и, соответственно, преемственностью образовательных систем различного уровня; 4) фундаментальной направленностью «живого знания»; 5) особой ролью педагога-интеллекта, деятельность которого и является, по существу, сферой «неуничтожения» традиции и одновременно пространством освоения инновационной образовательной традиции.

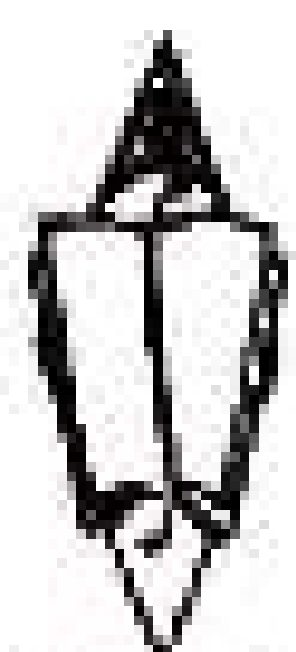
Реализация интеграционных направлений в профессионально-педагогическом образовании связана с творческим использованием и развитием положительного международного опыта повышения качества подготовки специалистов, существенным расширением академической мобильности студентов и научно-педагогических работников, вхождением в международный рынок образовательных услуг, в систему международного информационного и коммуникационного пространства, развитием международной кооперации в области фундаментальных и прикладных исследований.

Следует отметить, что для отечественного профессионально-педагогического образования многоуровневость является традиционным (хотя и недостаточно востребованным) подходом, реализация которого осуществляется на основе преемственности историко-педагогического опыта. Идеями общечеловеческого дома, духа взаимосвязи людей, необходимости понимания мира как целого проникнуты педагогические взгляды выдающихся мыслителей России: Климента Смолятича, Кирилла Туровского, Серапиона Владимирского (XIII вв.), Максима Грека, Ивана Федорова (XV – XVI вв.), Кариона Истомина (XVII в.), В.Малиновского, П.Чаадаева, В.С.Соловьева, П.А.Флоренского, П.Юркевича, С.Франка, Н.Лосского, Н.Рериха и др. Необходимость в построении системы образования и воспитания в тесной связи с потребностями меняющегося мира отмечали К.Д.Ушинский, П.Ф.Каптерев, К.Н.Вентцель, В.П.Вахтеров, П.Ф.Лесгафт

и др. Достаточно обратиться к известной мысли К.Д.Ушинского о том, что всякое образование национально по содержанию и характеру, но не следует игнорировать то, что делается в школах других народов и государств, их поиски и ошибки, поскольку искусственная изоляция от педагогических культур других наций является губительной для отечественной. В педагогическом опыте каждой нации, созданной именно для своих нужд, в системе образования и воспитания, есть нечто имеющее всеобщее значение, «рациональные моменты» (см.: Ушинский К.Д. Педагогические статьи 1857 – 1861 гг. М.; Л., 1948. Т. 2. С. 218).

Традиция профессионально-педагогического образования может развиваться лишь на основе преемственности, осуществляемой в глобальном масштабе, между различными национальными образовательными традициями народов мира, и в узкоспециальном. Сложность этого взаимодействия определяется тем, что в нашей стране налицо кризис образования и этот кризис имеет двойную природу: педагогические системы помимо внутренних противоречий испытывают влияние мирового кризиса, крушение территориальной, политической и экономической систем, социальные трансформации. В этой ситуации актуализируется проблема преемственности образовательных традиций различных стран как условие сохранения ядра культурно-педагогической традиции российского образования.

В качестве специфической особенности традиции профессионально-педагогического образования следует подчеркнуть, что эта система всегда имела ступенчатую структуру восхождения к высотам профессии («вертикальный срез» системы). Специалисты образования готовятся в системе среднего специального (в практически ориентированной системе) и высшего образования (с научно-исследовательской ориентацией) (см.: Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории). СПб., 1997). Выпускники педагогических училищ в большинстве своем работают в системе дошкольного и начального школьного образования, а выпускники педагогических



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

вузов – в основной и полной школе. Наличие ступенчатости в традиционной практике профессиональной подготовки (а значит, и в теории, ее отражающей) предполагает дискретность, расчлененность на несвязные элементы, прерывность, отсутствие преемственности (которая декларировалась, но не реализовалась в образовательной практике) между отдельными этапами, стадиями, ступенями процесса (В.А.Сухомлинский). В результате в отечественной теории профессионально-педагогического образования развивались два параллельных направления:

– педагогика среднего профессионального образования (С.Я.Баев, А.П.Беляев, О.С.Гребенюк, А.А.Куприянов, М.И.Махмутов, Ю.С.Тюнников, И.А.Халтиулин и др.), способствующая становлению и развитию традиции среднего профессионально-педагогического образования;

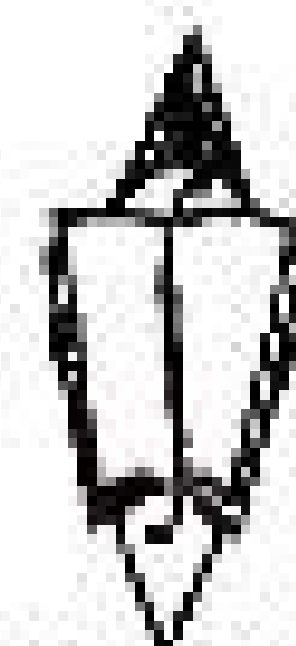
– педагогика высшей школы (О.А.Абдуллина, В.К.Анисимов, Ю.К.Васильев, Н.В.Кузьмина, Г.И.Михалевская, В.А.Сластенин, Е.Э.Смирнова, Н.Ф.Талызина, М.Ф.Фатхуллин, А.А.Ченцов, А.И.Щербаков и др.), способствующая становлению и развитию традиции высшего профессионально-педагогического образования. Таким образом, в отечественной системе педагогической подготовки сосуществуют традиции среднего профессионального и высшего педагогического образования. Более того, допустимо предположить, что существовавшая и во многих регионах продолжающая существовать традиционная практика профессионально-педагогической подготовки приводит к усугублению проблемы адаптации школьника при переходе от одного образовательного уровня к следующему (Ш.А.Амонашвили, В.В.Давыдов, А.В.Петровский, Н.Г.Пешкова, Д.Б.Эльконин и др.). Естественно, что такого рода реалии не способствуют гуманизации практики образования. Выходом из данного противоречия является сближение профессионально-педагогических традиций высшего и среднего педагогического образования на основе единства подходов к целям и содержанию профессионально-педагогической подготовки, к рассмотрению «места» и значения педагога в образовании, в обществе, а также определение ха-

рактеристик готовности будущего учителя к реализации данной «миссии».

В этой ситуации возникает необходимость в пересмотре подходов к профессиональной подготовке будущего учителя с опорой на восхождение педагогической мысли от односторонне-когнитивного к целостному представлению о педагогическом образовании, в котором процессы овладения профессией и профессиональное совершенствование органически включены в более широкое пространство социальной, профессиональной, личностной самореализации человека. Переход в стратегии развития образования к «непрерывному образованию для всех» по-новому ставит многие вопросы преемственности традиций профессионально-педагогического образования.

Воплощение новой парадигмы профессионально-педагогического образования осуществляется на основе разработки и создания различных моделей профессионально-педагогической подготовки, в которых проявляются особенности региональной образовательной политики. Сущность регионализации подготовки педагога заключается в стремлении глубже «окунуть» человека развивающегося в культуру своего народа, своего края, в жизнь и проблемы окружающего социума, его педагогической образовательной сферы с целью ее освоения и дальнейшего «творения». Таким образом, в характеристике традиции профессионально-педагогического образования вычленяется еще один компонент – регионализация, которая и является условием развития традиции.

Отношение к многоуровневой системе профессионально-педагогической подготовки в общественном мнении неоднозначно. Одни нещадно ругают новации, как «чуждое влияние Запада». Другие активно поддерживают нововведения, считают их гарантией дальнейшего развития образования в России. Большинство же педагогов занимает выжидательную позицию. Безусловно, формальное перенесение западной структуры образования в российские вузы бессмысленно. Но в вечно меняющемся мире не бывает неизменных форм. Поэтому следует стремиться найти место бакалавриата и магистратуры в традиционной системе высшего образования.



С точки зрения повышения уровня общей образованности выпускников многоуровневая система высшего образования открывает новые возможности для самореализации личности молодого человека. Очевидно, что, если в определенных обстоятельствах жизни у общества есть профессиональные ниши, которые могут быть заполнены выпускниками с 4-хлетним высшим образованием, нет необходимости учить их 5 лет. В рамках бакалавриата могут осуществляться подготовка воспитателей продленного дня, гувернеров, ассистентов учителя, учителей дополнительного образования и т.д. Система многоуровневого профессионального образования имеет преимущества и с точки зрения интересов личности, поскольку позволяет включаться в трудовую деятельность после 2, 4 и 6 лет обучения, экономит финансовые и интеллектуальные ресурсы. С точки зрения дидактической она также предпочтительна, поскольку позволяет выстроить эффективную образовательную траекторию студента, наращивать степень требований к способностям учащихся от ступени к ступени, реформировать потоки обучающихся в зависимости от их возможностей, вовлечь студентов в исследовательскую работу преподавателей вузов (см.: Громыко Ю. и др. Изменения в содержании и оценке качества образования и образовательных технологий (очередной этап) // Вестн. высш. шк. 1998, № 3. С. 17–21). Основной из них является поиск новых форм взаимодействия вузов со средними профессиональными образовательными учреждениями (училищами и колледжами). Это взаимодействие также определяется с помощью понятия «многоуровневость», которое характеризует инновационные процессы в развитии образовательной традиции профессионально-педагогической подготовки. В этом случае следует пристальнее рассмотреть сущность преемственности образовательных традиций.

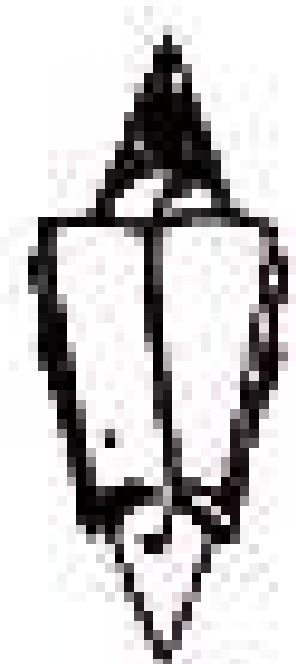
Закономерностями проявления преемственности в процессе становления традиции многоуровневого профессионально-педагогического образования являются следующие:

– эффективность и целостность педагогического воздействия в процессе формиро-

вания и становления социальной значимости личности обеспечиваются: 1) на уровне функционирования звеньев системы образования – на основе непрерывности образования в течение всей жизни; 2) на уровне процесса обучения – на основе учета опыта предшествующей учебной деятельности, ценностных ориентаций студентов на каждом последующем уровне (этапе) обучения; 3) на уровне конструирования, функционирования и управления учебным процессом – как отражение закономерностей общественной жизни. При этом преемственность реализуется через субъективную деятельность педагогов и студентов в процессе передачи и усвоения социокультурного опыта преобразующей деятельности. Формирование познавательных интересов, потребностей, возможностей индивида осуществляется на основе дальнейшего развития уже сложившейся на предыдущем этапе системы знаний и умений, личностных качеств, жизненной позиции и личностного опыта учебной деятельности студента и через традиционное взаимодействие педагога и обучаемого;

– проявление субъективного фактора находит свое выражение в необходимости приведения конечных и конкретных целей обучения и средств их реализации в соответствие с требованиями социального заказа на выпускника, закономерностями учебно-познавательной деятельности, ценностными ориентациями и мотивационными представлениями, возрастными и психофизиологическими особенностями учащихся (А.В. Батаршев, А.Х. Галазов, С.М. Годник, К.Д. Деликатный, Д.И. Зверев, В.И. Загвязинский, Р.А. Ильясов, Н.К. Сергеев, М.М. Разладов, Н.Ф. Талызина и др.).

В условиях, когда усиливается самостоятельность регионов, реконструируется вузовская система, университетское образование в российской провинции и педагогическое образование в университете приобретают особое социально-экономическое значение, выделяется дополнительная функция преемственности в условиях многоуровневости профессионально-педагогического образования – социокультурно-просветительской поддержки и гуманизации.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Относительно непродолжительный опыт реализации системы многоуровневого профессионально-педагогического образования в России позволил выделить появившиеся противоречия в этом процессе (Е.Н.Осорин, Т.И.Руднева, Н.В.Соловьева и др.):

- между унифицированной системой профессиональной подготовки студентов колледжей, вузов и индивидуально-творческим характером их предстоящей профессиональной деятельности;

- между потребностью учебного заведения нового типа в переходе от информационно-объяснительного метода преподавания к деятельностно-целевому, ориентированному на развитие творческих способностей специалиста, и недостаточностью творческой подготовленности студентов по специальным дисциплинам, обеспечивающим деятельность выпускников на уровне специалиста-исследователя;

- между объективным фактом решающего значения профессиональной подготовки специалиста и недооценкой этого факта частью преподавателей дисциплин общекультурного, психолого-педагогического и методического циклов и т.д.

Преодолению выделенных противоречий в реализации многоуровневого про-

фессионально-педагогического образования подчинена деятельность Ассоциации образовательных учреждений Ростовской области «Педагогическое образование», в качестве членов включающей Ростовский государственный педагогический университет, Таганрогский педагогический институт, шесть педагогических колледжей и три педучилища. В процессе становления региональной профессионально-педагогической образовательной традиции в рамках Ассоциации преемственность образовательных уровней обеспечивается на основании: 1) преобразования социально-педагогической сферы, изменения индивидуального и коллективного сознания (как носителя традиционных основ); 2) преобразования связей и отношений между субъектами образования – переход от простых типов отношений к сложным: кооперация, содейтельность и пр.; 3) преобразования процессов: от обнаружения в своем опыте «островков» деятельности нового типа к их распространению на все пространство деятельности; 4) генезиса оргструктур – структурно-функциональное переназначивание подлинных ценностей и типа деятельности.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

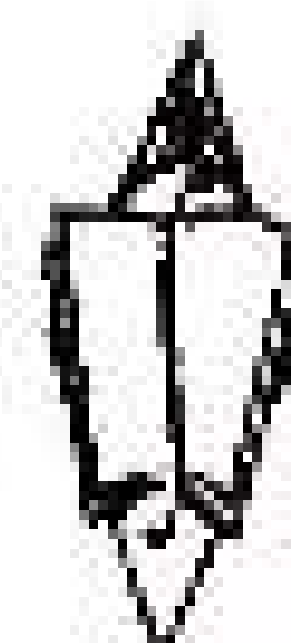
Г.В.Звездунова, зам. директора Каменского педагогического колледжа

Реалии сегодняшнего дня ставят перед педагогическим колледжем в системе многоуровневого профессионального образования задачу переосмысления структурно-содержательных аспектов своей деятельности по подготовке специалистов педагогического профиля.

При относительной закрытости колледжа как юридически самостоятельного образовательного учреждения, реализующего повышенный уровень среднего специального образования, он остается открытой педагогической системой, деятельность которой тесно скоординирована с вузом. При этом весь уровень 3-годичной подготовки выпускника колледжа условно при-

равнивается к 1 – 2 годам вузовского обучения, что и позволяет готовить такого специалиста по сокращенным срокам обучения в высшем учебном заведении.

Данное обстоятельство оказало влияние на содержание изменений, вносимых в педагогическую систему и инфраструктуру Каменского педагогического колледжа. Нововведения в первую очередь были направлены на повышение культуросообразности его педагогической системы, т.е. соотносительности профессионально-педагогического образования с культурой социума. Это потребовало изменения всей жизнедеятельности студентов, суть которых состоит в том, чтобы перевести сту-



дента из позиции обучаемого в позицию того, кто учится сам и участвует в обустройстве своей жизни в колледже.

Изменения педагогической системы колледжа реализовались через создание различных сред жизнедеятельности, профессионально-педагогической подготовки и саморазвития будущего учителя. Средовый подход позволяет перенести акцент в деятельности преподавателей с активного педагогического воздействия на личность студента в область организации сред, в которых происходят его самообучение и саморазвитие, что актуализирует механизмы внутренней активности студента в его взаимосвязях с различными компонентами педагогической системы колледжа. В качестве таких сред выступают культурная, академическая, профессионально-педагогическая, досуговая. Обозначенные среды не существуют изолированно, автономно, они носят взаимопроникающий характер, актуализируют характеристики друг друга.

Гуманизированная культурная среда колледжа определяется наличием и поддержанием ценностей, традиций учебного заведения, гуманистических отношений, личностно-ориентированного обучения, благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе. Данная среда содействует организации совместного жизнетворчества педагогов и студентов на пути их личностной самореализации в мире избранной профессии. Ее создание осуществляется при условии соблюдения следующих принципов гуманистического воспитания и личностно-ориентированного взаимодействия: уважения личности студента, принятия его таким, каков он есть, в постоянном изменении; эмпатического понимания студента, бережного отношения к внутреннему миру личности; открытого, доверительного, диалогического общения; включения студентов в процесс творческой самореализации преподавателей, привития интереса к ценности развития и поиску самостоятельного профессионального поведения.

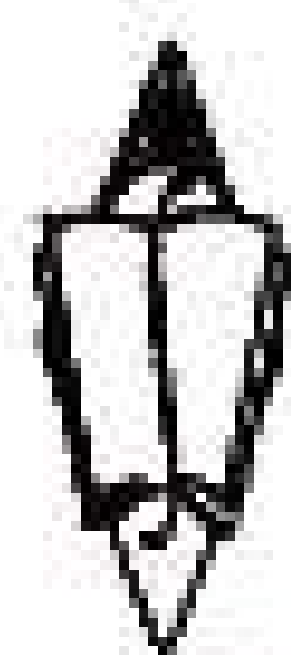
Культурная среда колледжа, сохраняя его традиции, ориентирована на открытость в отношении новых культур, на принятие и бережное отношение к другим культурам. Она опосредована региональной культурой

и предусматривает организацию культурно-образной деятельности в студенческом сообществе.

Переход учебного заведения в новое качество обусловил необходимость проявления иной личностно-ориентированной педагогической культуры преподавателей, от которой зависит успешность организации и функционирования академической среды данного учебного заведения, рассматриваемой нами как среда учебно-познавательной деятельности субъектов образовательного процесса.

Масштабные изменения произошли в содержании профессионально-педагогической подготовки специалистов. Совместно с преподавателями Ростовского государственного педагогического университета разработан пакет учебно-методической документации, включающий: сквозные учебные планы, предусматривающие относительную завершенность получаемого образования в колледже и соответствующие 1-му уровню вузовского образования; учебные программы, методические пособия для студентов, адаптированные к требованиям современного научного знания. Произошло пополнение библиотечного фонда колледжа вузовскими работами.

Значительно расширился перечень общекультурных дисциплин, включенных в учебный план колледжа. Это изменение направлено на преодоление перекоса в сторону расширенной практической, «ремесленной» подготовки к учительской профессии за счет недостаточного теоретического и общекультурного уровня предоставляемого образования. Решению указанной проблемы способствует также изменение содержания предметной подготовки, которое ориентировано теперь не столько на дидактическое научение педагогическим навыкам, сколько на раскрытие закономерностей дидактических процессов, создание условий для развития у студентов умений ориентироваться в выборе вариативных образовательных систем и технологий, выработку личностного отношения к происходящим новациям, а также на развитие мыслительных операций, логического мышления и способов самореализации будущего учителя в сфере избранной профессиональной деятельности.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Расширен блок дисциплин медико-биологической подготовки за счет введения предметов и спецкурсов валеологической направленности: по безопасности жизнедеятельности, основам здорового образа жизни и т.д. Кроме того, каждый студент получает дополнительное образование по специальности, избранной им при поступлении.

Особое внимание в колледже уделяется психолого-педагогической подготовке студентов, которая непрерывно осуществляется на протяжении всего срока обучения и представляет собой систему логически и последовательно структурированных, преемственных учебных дисциплин. Она строго увязана с закономерностью постепенного увеличения объема и усложнения материала дисциплин других циклов, различных видов учебной, педагогической и преддипломной практики.

Цели повышения научного уровня преподаваемых дисциплин служит привлечение профессорско-преподавательского состава педагогического университета для блочной вычитки теоретических курсов. В практику образовательной деятельности колледжа внедряются формы организации учебного процесса, присущие системе высшего образования (лекции, семинары и др.), при сохранении в качестве основы организационных форм классно-урочной системы.

Успешности прохождения дидактических процессов служит использование методов личностно-ориентированного обучения, направленных на индивидуализацию и дифференциацию дидактических и воспитательных воздействий, применение современных технологий обучения, построенных на деятельностной, интегративной, проблемной, диалоговой и другой основе, организация наряду с образовательной различных практических видов деятельности, в результате освоения которых студенты приобретают первоначальный опыт в области педагогической профессии, развивают творческие, организаторские, коммуникативные и прочие способности.

Изменения коснулись также организации научно-исследовательской деятельности студентов. Это выразилось в повышении уровня курсового проектирования, внесении дипломного проекта в учебный план в качестве итоговой квалификацион-

ной работы, предъявлении высоких требований к его научной и исследовательской направленности. В практику деятельности колледжа прочно вошли студенческие научно-исследовательские конференции, профессиональные конкурсы, предметные олимпиады и т.д.

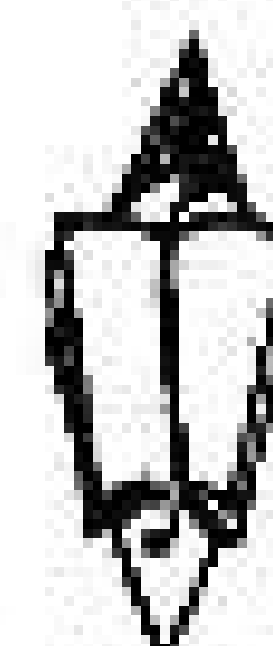
Следующей сферой профессионального становления будущего учителя выступает среда досуговой деятельности, т.е. пространство творческой самореализации, личностного развития, повышения общей культуры субъектов образовательного процесса путем их вовлечения в социально-творческую и клубную деятельность. Творческий потенциал преподавателей колледжа позволяет реализовать разнообразные запросы студентов при организации кружковой работы. В колледже организуют деятельность общественные организации и объединения студентов, содействующие реализации их социальной активности, – студенческая профсоюзная организация, объединение старост, студенческие советы колледжа, общежития и т.д. Данную работу координируют выборные лидеры из студенческой среды.

Дальнейшей перспективой применения средово-ориентированного подхода к профессионально-педагогическому образованию в колледже выступает содействие развитию информационной, экологической, оздоровительной и других сред личностного развития субъектов образовательного процесса данного учреждения.

Происходят изменения и в инфраструктуре колледжа, что выражается в совершенствовании его структуры, управленческой системы и укреплении уровня материально-технического оснащения.

Изменения в структуре колледжа проявились прежде всего в образовании кафедр педагогики и психологии, теории и методики физического воспитания, математики и методики математики, заведующими которых стали ученые педагогического университета. Организовано подготовительное отделение, а также отделение повышения квалификации для удовлетворения образовательных запросов населения.

К изменениям в управлении колледжем относятся концептуализация управленчес-



кой деятельности, определение перспективных задач развития колледжа, поддержка инновационных процессов, включение в систему непрерывного педагогического образования, создание условий для повышения педагогической культуры и научно-методического уровня преподавателей. Несмотря на экономические сложности, происходит посильное усовершенствование материально-технического оснащения.

Данные изменения создают благоприятные предпосылки для дальнейшей сущностно-содержательной интеграции колледжа и вуза при включении среднего специального учебного заведения в состав регионального университетского комплекса.

До настоящего времени взаимоотношения Каменского педагогического колледжа и Ростовского педагогического университета строились на договорной основе. В сегодняшней ситуации актуализируется задача сущностного сращивания образовательных структур в единый комплекс. При условии выведения колледжа на высокий научно-теоретический уровень, он становится структурным звеном университета и производит обучение студентов на 1-й ступени высшего образования многоуровневой системы непрерывного педагогического образования. В данном случае колледж будет реализовывать, по сути, высшее образование, относительно завершенное и соответствующее уровню бакалавра наук. С целью дальнейшего обучения студенты колледжа на основе результатов совмещенных экзаменов смогут поступить на соответствующий курс института для получе-

ния полного образования, степени магистра и т.д.

Такая перспектива подвигает колледж к дальнейшему содержательному совершенствованию своей педагогической системы, повышению кадрового потенциала преподавательского состава и другим изменениям в его деятельности. Кроме того, целью развития учебно-научно-педагогического комплекса является организационное расширение и включение следующих структур в его состав: педагогических классов общеобразовательной школы, педагогических лицеев, учреждений дополнительного педагогического образования и др.

Одним из нерешенных вопросов при согласовании деятельности структур комплекса остается вопрос стыковки стандартов высшего и среднего педагогического образования, обеспечивающей преемственность образовательных программ колледжа и вуза.

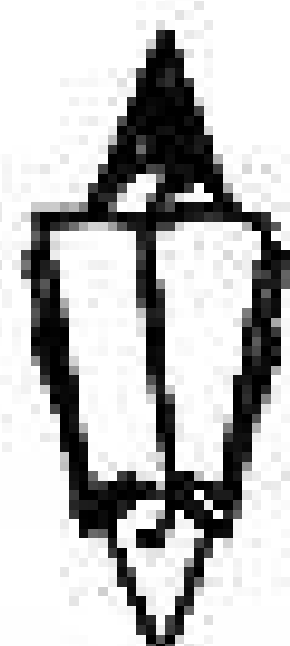
Проведение данных содержательных структурно-организационных преобразований в деятельности колледжа будет способствовать обеспечению непрерывности получения педагогического образования и внутриличностного процесса овладения будущим учителем педагогической культурой как его сущностной характеристикой, а также мобилизации образовательных ресурсов, интеграции педагогического потенциала колледжа и вуза в региональном университетском комплексе в системе непрерывного профессионального образования.

ПРОБЛЕМНАЯ ГРУППА КАК ФОРМА ИНТЕГРАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАЗНОУРОВНЕВОГО И РАЗНОВОЗРАСТНОГО КОЛЛЕКТИВА

*Н.В.Аммосова, доцент кафедры математики и методики преподавания
Астраханского государственного педагогического университета*

Одной из реализаций принципа индивидуализации, "штучной" подготовки будущего учителя является функционирование проблемных студенческих групп, психологическим обоснованием которого служат работы Л.С.Выготского.

Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, исходным субъектом психического развития выступает не отдельный человек, а группа людей. В их социально-культурной деятельности и под ее решающим влиянием формируется инди-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

видуальный субъект, который на определенной стадии становления приобретает автономные источники своего сознания и переходит в ранг развивающихся субъектов. Продолжая эту мысль, Л.С.Выготский подчеркивал, что развитие коллектива складывается из развивающих моментов каждого индивида, а развитие отдельного индивида активизируется развитием самого коллектива. Он указывал также на происхождение индивидуальных форм учебной деятельности из развернутой и коллективной учебной работы. В процессе коллективной работы происходит "обмен действиями", обеспечивающий развитие творческой деятельности каждого члена коллектива.

Объектом нашего исследования послужила проблемная группа, имеющая одной из целей методико-математическую подготовку студентов педагогического факультета к развитию творческой личности младшего школьника. Наш многолетний практический опыт позволяет сделать вывод о том, что для осуществления плодотворной деятельности студентов педагогического факультета в период непрерывной педагогической практики (учебной, преддипломной и др.) целесообразно включение их в проблемную группу, структура которой описана нами ранее (см.: Интеграция образования. 1997. № 4. С. 41 – 44).

Напомним, что новый подход к работе проблемных групп характеризуется следующими свойствами:

- интеграция внутрифакультетских связей (участвуют студенты разных курсов: со второго семестра I курса по первый семестр V курса);

- интеграция межфакультетских связей (участвуют студенты разных факультетов, например педагогического и физико-математического; этот факт способствует реализации преемственности в обучении математике между начальной и средней школой);

- интеграция между классами в школе (участвуют ученики тех классов, в которых работают студенты проблемной группы);

- интеграция "школа – вуз" как по линии "учащийся – студент", так и по линии "учитель школы – преподаватель вуза".

Новый подход обуславливает интеграцию содержания внеурочной работы по математике в школе, которая ведет к получению обучаемыми интегрированных знаний как информационного, практического, так и методического плана, с одной стороны, а с другой – к интеграции усилий всех участвующих в совместной деятельности. Все это, вместе взятое, способствует развитию творческой личности учащегося и подготовке к такой деятельности студентов.

В процессе совместной работы участники проблемной группы обогащают друг друга. Если учащиеся в рамках интегрированного коллектива включены в исследовательскую деятельность, то они работают в сообществе людей разного возраста и разной эрудиции, но "зажженных" одной идеей, в атмосфере поиска. Тем самым учащиеся получают положительный пример жизнедеятельности.

Кроме общей темы, над которой работает проблемная группа, каждый из ее участников имеет собственные цели, объединяющиеся в блоки в соответствии с возрастными периодами.

Приведем пример реализации целей для каждого возрастного уровня учащихся в процессе работы проблемной группы по одному конкретному направлению. Если обратиться к теме "Симметрии, движения и их приложения; группы движений", то цели могут быть сформулированы следующим образом:

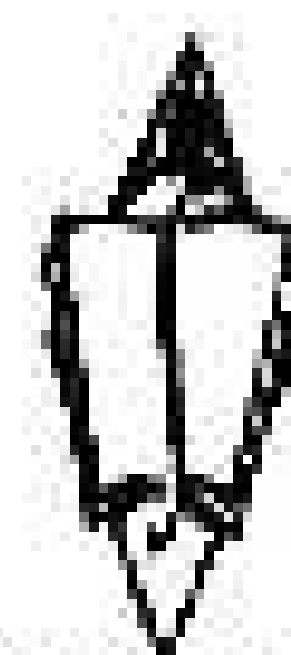
1) младший школьный возраст (1-е – 3-и классы):

- целостное познание мира,
- знакомство с симметрией объектов окружающего мира,
- умение видеть проявление симметрии в учебных предметах и выполнять задания на конструирование, на достраивание симметричных объектов;

2) младший подростковый возраст (5 – 6-е классы):

- понимание единства материального мира, всеобщего характера математических законов,
- умение выполнять задания на конструирование симметричных объектов, на построение объектов, симметричных данным;

3) старший подростковый возраст (7 – 9-е классы):



- знание идеи симметрии,
- знакомство с движениями как обобщениями симметрий,
- умение применять движения к решению задач на доказательство и построение,
- умение использовать симметрию при решении нелинейных систем уравнений, задач по физике, биологии;

4) старшеклассники (10 – 11-е классы):

- знакомство с элементами теории движений и понятием группы симметрий (самосовмещений),
- понимание значения теоретико-групповых идей,
- умение оперировать различными симметриями, выполнять небольшие исследования.

Студенты, слушая соответствующий спецкурс, знакомятся не только с элементами математической теории, но и с ее многочисленными иллюстрациями в разных сферах человеческой деятельности, а затем (после методической обработки) на доступном и интересном для учащихся определенного возраста уровне используют этот материал в работе с ними.

Освоение студентами средств реальной творческой деятельности происходит через участие их в совместной работе в последовательности специально организованных учебных ситуаций. Для полноценного освоения указанных средств выполнение каждого этапа завершается рефлексией приемов творческой деятельности и способов общения в ходе разработки и выдвижения идей решения задач, выполнения заданий.

При работе с младшими школьниками и младшими подростками обращается внимание на содержательный смысл понятия симметрии, выполняются задания, связанные с практической деятельностью (кляксография, оригами, геоплан, развертки и т. д.). Рассматриваются примеры проявления симметрии в природе, игрушках, разного рода украшениях (бордюры, орнаменты в архитектуре, вышивка, роспись в прикладном творчестве и др.), с младшими подростками – симметрия кристаллов. Выполняются задания следующего типа.

1. Определи, какие фигуры будут симметричными, а какие – нет. Соедини симметричные фигуры по порядку номеров

коричневым карандашом, а несимметричные – голубым. Что получилось?

Даются изображения симметричных и несимметричных фигур. После выполнения задания из них получается симметричное изображение гриба в рамке.

2. Сделай волчок. Для этого из картона вырежи круг, проколи в его центре дырочку и продень в нее палочку (как показано на рисунке). Чтобы волчок был красивее, раскрась его.

Для раскрашивания используется трафарет (придуманный каждым учеником для своего волчка), изготавливаемый с использованием поворотной симметрии.

Эти две задачи предназначены для младших школьников, следующие три – для младших подростков.

3. Даны два изображения одного и того же предмета. Симметричны ли они?

Здесь используются разные способы проверки симметричности данных изображений.

4. Изобрази фигуру, симметричную данной относительно данной прямой.

5. Составь развертку елочного украшения, изображенного на рисунке. Какую симметрию ты при этом использовал? Сделай елочное украшение к Новому году.

Дается изображение украшения, в основе которого – призма, пирамида или другая геометрическая фигура.

Учащиеся старшего подросткового возраста в процессе решения задач устанавливают более глубокие связи с физикой, биологией.

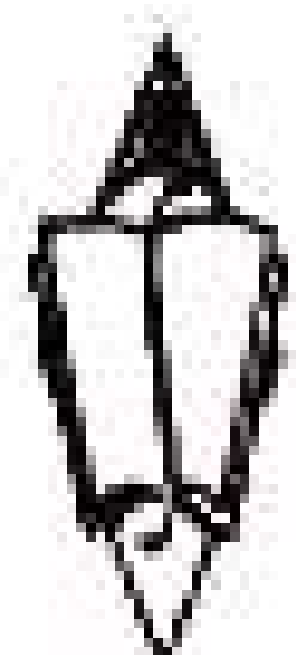
6. Обладают ли симметрией приведенные ниже системы двух уравнений с двумя неизвестными? В чем проявляется симметрия? Решите системы. Как симметрия влияет на выбор метода решения системы?

7. Объясните суть иммунитета, исходя из анализа изображений антигена и антитела.

Эта задача решается на основании принципа плотной упаковки, заимствованного человеком у природы.

Старшеклассники применяют симметрию и понятие группы симметрий при иллюстрации теории Галуа разрешимости уравнений и в химии.

8. Поиграйте в химическое домино. Приставьте девять данных табличек с на-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

званиями химических элементов так, чтобы все черточки-валентности на них примыкали друг к другу и неиспользованных дощечек не осталось. Проследите зависимость свойств полученных веществ от групп симметрий структурных формул их молекул.

Даются две таблички с изображением С (углерода), одна — с изображением О (кислорода) и шесть — с изображением Н (водорода). После “игры” получают два варианта цепочкообразного соединения углеродных атомов — две возможные схемы строения для молекул вещества с одним и тем же составом. Одно вещество — винный спирт — неустойчивое соединение (ему соответствует “бедная” группа симметрий структурной формулы); брошенный в спирт кусочек натрия “бегает” в нем с шипением. Второе — метиловый эфир, с более “богатой” группой симметрий; кусочек натрия спокойно сохраняется в нем, как в слое керосина.

Подобный материал, как правило, вызывает познавательный интерес у учащихся и поддерживает их внимание на надлежащем уровне.

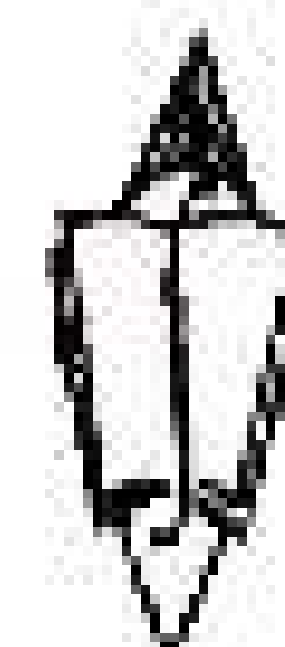
Таким образом, в процессе функционирования описанной проблемной группы соблюдаются следующие дидактические условия:

1) изменение содержания обучения как в смысле фактического материала, так и в смысле характера учебных заданий — ин-

тегрированное из разных областей знания содержание, объединенное одной из ведущих математических идей, учебные задания творческого характера, требующие разных подходов и имеющие социальную значимость (например, обладающие прикладной направленностью);

2) реализация системы межличностных взаимодействий, общения между участниками совместного творческого решения задач. Практическое и рефлексивное освоение ими способов совместной творческой деятельности является основным содержанием и важнейшим результатом процесса методико-математической подготовки студентов педагогического факультета к развитию творческой личности младшего школьника.

Взаимодействие в ходе совместной творческой деятельности способствует развитию творческого потенциала всех участников, рождаются новые формы их взаимодействия — сотрудничества и совместной творческой деятельности. В результате рефлексии появляется тенденция к самоорганизации проблемной группы по принципу групповой совместимости. При этом учитываются содержание личного опыта, индивидуальные особенности с точки зрения результативности совместной деятельности. Учебный процесс, построенный в форме социально-группового взаимодействия, приводит к осознанию педагогом личностных и других индивидуальных свойств учащихся, дает возможность их коррекции и целенаправленного развития.



ЖИЗНЬ РАССКАЗЫВАЕТ О СЕБЕ СВЕТОМ

И.Ю.Кудинова, ассистент кафедры общей педагогики Красноярского государственного университета.

Н.В.Новикова, стажер Института биофизики СО РАН.

В.А.Кратасюк, зав. кафедрой биофизики Красноярского государственного университета

В настоящее время многие вузы заботятся о подготовке будущих абитуриентов заранее, помогая школьникам самоопределиваться в направлении интересующей их специальности. Помощь в выборе направления выражается в различных формах – очных и заочных подготовительных курсах, факультативных занятиях в школах, выездных учебных мероприятиях и многих других.

С недавнего времени на базе Института биофизики СО РАН в рамках школьного факультатива организована работа школьников в экспериментальной лаборатории. Творческая деятельность в условиях реальной научной лаборатории предоставляет широкие возможности для самоопределения. Школьники, посещающие факультативные занятия, заранее серьезно настроены на участие в конференциях, ориентированы на биологические специальности вузов.

Занятия в лаборатории способствуют быстрому погружению учеников в атмосферу научной работы, включающей в себя все – от осознания момента научного творчества до повседневного, рутинного лабораторного труда. К тому же освоение приборов, специального оборудования более реально и доступно в условиях НИИ, нежели в школе, а в ходе эксперимента ребятам приходилось иметь дело с биOLUMИнометром, центрифугой, весами, освоить простейшие приемы работы в экспериментальной биологической лаборатории.

Научная деятельность требует не только навыков и умений, но и теоретических знаний, которые легко усваиваются в условиях интересной и творческой работы. До прихода в лабораторию учащиеся получили необходимую теоретическую базу на школьных факультативных занятиях, где в игровой форме давалось понятие о научной работе, начиная с постановки задачи и кон-

чая шуточной научной конференцией. Сначала проблемы и пути их решения моделировались на примерах научно-фантастических ситуаций (Как маргаритке стать заметной на большой клумбе? Каким образом изучать генетику на планете, где не 2 пола, а 10? Как резинке не испачкаться, стирая карандаш?), затем перешли в более серьезную форму – к проблеме экологического практикума, биOLUMИнесценции, экологии и биологии вообще.

В течение многих лет сотрудники Института биофизики СО РАН, на базе которого организована работа факультатива, занимаются изучением одного из самых удивительных и притягательных проявлений жизни на нашей планете – биOLUMИнесценции – способности некоторых видов живых организмов излучать свет. В нашем Институте исследуются разные стороны этого явления – от биOLUMИнесцентных полей океана до молекулярной организации и генетической регуляции излучающих систем различных живых организмов, таких, как бактерии или кишечнополостные.

Изучая биOLUMИнесценцию и используя ее в преподавательской работе, мы пришли к убеждению, что в этом явлении природа дарит нам удивительно мощный инструмент образовательной и просветительской деятельности.

Какие свойства биOLUMИнесценции делают ее столь многообещающим инструментом преподавания?

1. Прежде всего это возможность прямого визуального наблюдения биOLUMИнесценции. В этой связи важно напомнить, что более 80 % информации человек получает через зрение. Поэтому визуализация – самый прямой путь получения знаний. Это чрезвычайно удешевляет многие учебные опыты и открывает возможность их показа младшим школьникам, которым



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

приборные методы еще недоступны. В нашей работе школьники использовали визуальные методы для определения прозрачности, цвета и прочих свойств исследуемого снега.

2. Тесная связь биолюминесценции с фундаментальными процессами жизни. В основе явления лежит ферментативное окисление специфическими ферментами (люциферазами) специфических субстратов (люциферинов) обычно при участии неспецифических кофакторов: АТФ, НАДН, ФМН (см.: Гительзон И.И. и др. Светящиеся бактерии. Новосибирск, 1984). Это отвлечение энергии для биолюминесценции от общего энергетического котла клетки открывает возможность создания биолюминесцентных зондов сотен метаболических процессов в живых организмах.

3. Распространенность биолюминесценции. Светится небольшое число разных видов животных и растений (например, всем известные жуки-светляки), но встречаются они широко, а в море практически повсеместно.

4. Легкая возможность выделять биолюминесцентные системы разных видов. Их можно сохранять годами, активируя при необходимости – на лекциях, уроке, практикуме – доступными средствами, в некоторых случаях просто растворением в воде.

5. Широкое использование в науке и практике предельно чувствительных приборов для измерения биолюминесценции.

6. Наконец, эмоциональная притягательность. Люминесценция – красивый объект для работы. Она привлекает:

- необычностью, отсутствием привычной связи света с теплом;
- некоей таинственностью, что особенно важно для младших школьников, наблюдать ее можно лишь в темноте.
- красотой – как в океане, так и в чашке Петри.

Потенциальные возможности использования биолюминесценции в университете и школе так многочисленны, что не могут даже быть перечислены в рамках одной статьи. Примерами могут служить разработка экологического практикума с использованием светящихся бактерий (см.: Кратасюк и др. Проблемы и перспективы биолюминесцентного биотестирования в эко-

логическом мониторинге// Сиб. экол. журн. 1996. № 5. С. 397 – 403), исследование возможности создания визуального экотеста на токсичность среды с использованием растворимых, лиофилизированных и иммобилизованных светящихся бактерий и их люцифераз.

Другой пример – микробиологический практикум «Рисунок живыми красками», в котором школьникам предлагается микробиологической петлей с суспензией светящихся бактерий написать на агаре в чашке Петри любое слово или нарисовать что-нибудь, и на другой день они увидят ярко светящуюся картину, нарисованную «живыми красками» (см.: Кратасюк и др. Особенности подготовки исследователя – преподавателя биологии// Сб. материалов Всесоюз. конф. «Педагогика развития» (март 1997 г.). Красноярск, 1997). Дети, применяя свою фантазию и творческое воображение, заодно осваивают простейшие приемы работы с микробиологическими препаратами и оборудованием.

Во время экологического практикума школьники могут применить полученные на лекциях и семинарах знания. Например, им понятно, почему суспензию бактерий надо добавлять в подсоленную пробу или контроль – они по природе своей галофилы.

Для участников научного эксперимента, будь то школьники или научные сотрудники, немаловажно наличие коммуникативных способностей. Ребята приобретают навыки общения в ходе коллективных обсуждений научных проблем каждой из творческих групп и полученных результатов. Каждая группа не только работает над своими результатами, учась высказывать и защищать свою точку зрения в корректной форме с использованием научной терминологии, но и обменивается опытом с другими. Например, у нескольких групп проблема одна – исследование загрязненности снега в городе, но проводится это исследование в различных районах. Чтобы решать одну проблему, ребятам просто необходимо объединять знания, что подразумевает умение грамотно и корректно дискутировать, находить пути решения вместе – т.е. работа в лаборатории представляет собой модель настоящей научной деятельности, от объединения во временный творческий



коллектив до написания научной работы и представления результатов на конференции.

Явление билюминесценции широко использовалось школьниками при решении различных задач: измерения токсичности проб снега, взятых в различных районах города; определения зависимости интенсивности свечения бактерий от разведения исследуемой пробы или самой культуры, от концентрации в пробе спиртосодержащих веществ или ПАВ. Конечно, в каждом методе заложен свой процент ошибок, а ученики ошибаются в ходе применения самой методики, но отклонения в результатах служат наглядным пособием для исследования, осознания и избегания их в дальнейшей работе, определения разницы между собственно ошибкой и артефактом. Несмотря на большой объем работ, выполняемый учащимися, на их сложность и разнообразие, увлеченность, эмоциональные переживания, осознание значимости эксперимента дают ребятам импульс к дальнейшему самоопределению в науке, поддерживают интерес к исследованиям.

Кроме самостоятельной обработки результатов каждой группой, существует обработка комплексная, совместно с Институтом вычислительного моделирования СО РАН. Школьники, специализирующиеся на программировании, под руководством научных сотрудников учатся обрабатывать полученные данные в географической информационной системе города (ГИС). Иными словами, происходит обучение школьников на базе двух институтов в свете исследования экологических проблем города.

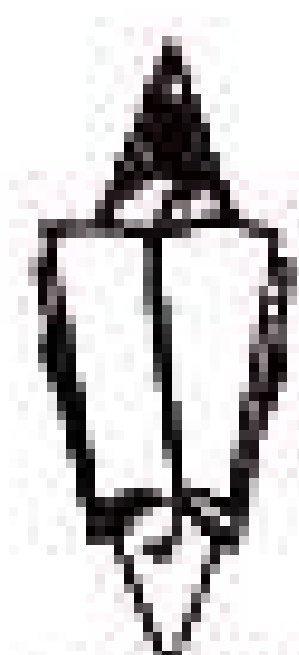
Таким образом, проведенный педагогический эксперимент показал, что научная деятельность может быть освоена школьниками старшего возраста в рамках экологического практикума, адаптированного к условиям и программе школы. Подобная работа дает возможность приближения к многоступенчатому, непрерывному образованию (школа – вуз – НИИ), а также не только к «вертикальному», но и к «горизонтальному» взаимодействию между представителями различных направлений в науке. Работа интересна и нужна как учащимся, так и научным сотрудникам, которые относятся к школьникам как к коллегам и по-

тенциальным помощникам в изучении экологических проблем нашего города и наполнении электронной карты города экологической информацией.

Существует потенциальная возможность использования билюминесценции как методической основы школьных экологических лабораторий – перспективной формы образования. Однако, как и другие инструменты современной биологии, билюминесцентные методы с трудом находят себе место в рамках отечественного экологического образования. Это связано не только с нехваткой материальных ресурсов для преподавания экологии в школе на современном уровне (билюминесцентные методы относительно недороги), но и с недостатком квалификации учителей и инертностью мышления.

В рамках проекта создания учебно-научной экологической лаборатории в средней школе № 106 «Универс» мы проводим оценку и анализ эффектов практических работ с использованием билюминесценции, для чего школа предоставила небольшое помещение, а Институт биофизики – оборудование и реактивы. В мире накоплен богатый опыт использования билюминесценции с целью экологического образования и воспитания. Большинство преподавателей и учителей Красноярска получают необходимые сведения о билюминесценции как на курсах повышения квалификации (проводимых на базе Института биофизики СО РАН), так и из докладов сотрудников Института биофизики и КрасГУ на научных конференциях. Как правило, они бывают воодушевлены методическими возможностями этого явления.

Студенты психолого-педагогического факультета КрасГУ – будущие преподаватели биологии также хорошо знакомы с использованием билюминесценции в образовании, являются разработчиками ряда методик, вошедших в билюминесцентный экологический практикум, и научными руководителями школьников. Студентами собран материал о билюминесцентных организмах, который структурирован в виде занятий для учащихся среднего школьного возраста. Лекции включают в себя: 1) иллюстрированные обзоры о светящихся организмах; 2) видеоматериалы; 3) демон-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

страцию культур светящихся бактерий из коллекции Института биофизики. Уроки о светящихся организмах были проведены в школе. Собранный материал и демонстрация светящихся организмов позволяет наглядно, научно-популярно и художественно представить разнообразие организмов, не ограничивающееся пределами школьной программы по биологии. Студентами созданы методические разработки: «Влияние солености среды на интенсивность биолюминесценции светящихся бактерий», «Исследование действия слюны на интенсивность биолюминесценции», «Биолюминесцентное биотестирование хвойных экстрактов», «Биотестирование сточных вод», «Исследование эффективности фильтров с помощью светящихся бактерий» и др.

Методические разработки для школы с применением биолюминесцентных методов касаются и определения активности ферментов в растворах, в слюне, исследования влияния различных факторов на ферментативные реакции: «Ферменты – биологические катализаторы», «Классы ферментов», «Температурная денатурация ферментов», «Исследование активности алкогольдегидрогеназы в слюне». Проведение последнего исследования было предложено самими школьниками, которых заинтересовала проблема диагностики алкоголизма.

В настоящее время продолжается составление серии практических работ с использованием светящихся бактерий в экологическом образовании для проведения учащимися экологического мониторинга, в том числе и в ходе летних экспедиций.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ – ЗАДАЧА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

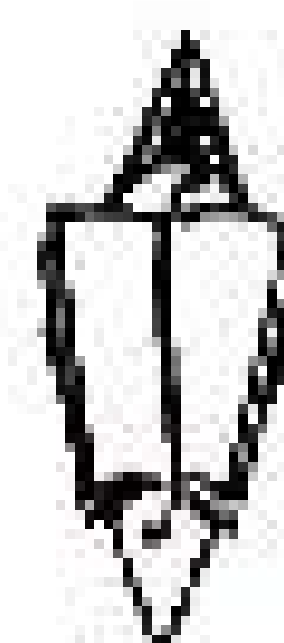
О.Н.Ридин, профессор кафедры экономики кооперации и предпринимательства Саранского кооперативного института МУПК

Дети всегда любознательны (и это очень хорошо). Почти с того возраста, в котором они овладевают членораздельной речью, мальчики пытаются узнать, как устроена механическая игрушка, а девочки – рассмотреть то, что находится внутри куклы. Разумеется, после такого «исследования» игрушка приходит в негодность, но некоторые родители даже в наше трудное время умиляются: ребенок будет инженером или врачом. Не зная, что ломать игрушки не только нехорошо, но и нередко обременительно для семейного бюджета, ребенок, почувствовав явное одобрение, продолжает делать то же самое и дальше, пока, наконец, такие «исследования» не вызовут явного недовольства родителей и не увенчаются шлепком или иным непедагогическим воздействием.

Многим, наверное, приходилось наблюдать такие неприятные сцены, когда ребенок дошкольного или, что еще хуже, младшего школьного возраста чуть ли ни в истерике требует купить ему что-то,

совершенно не слушая увещаний родителей и не задумываясь над тем, посильна ли для них такая покупка в данный момент. Палицо *брака семейного воспитания*, а исправлять этот брак призвана общеобразовательная школа.

Конечно, лет 10 – 12 назад было проще: школы получали задания собрать, например, столько-то макулатуры или металлолома, и учителя вместе с пионервожатыми объясняли, зачем это нужно и какую экономию древесины или руды получает страна. Теперь таких заданий никто не устанавливает, нет в школах пионервожатых, нет и самих пионеров, а о возможности сдать куда-то «ничейную» вещь, чтобы заработать денег на столь лакомое мороженое, подростки узнают от более искушенных в этом деле сверстников или старших ребят. Поэтому (и не только) все большее одобрение и педагогов и родителей получает введение в общеобразовательных школах *основ экономики*. За относительно короткий срок были написаны, изданы и уже стали по-



чти бестселлерами первые учебные пособия и учебники по этой дисциплине.

Однако одобрять и повседневно уделять внимание – понятия разные. Ни одно дело нельзя пускать на самотек. Главное не в том, чтобы дать школьникам доступные их пониманию (в зависимости от возраста) книги. Прежде всего нужно заботиться о подготовленности соответствующих учительских кадров, так как никакая книга не может заменить живое слово учителя. В столицах республик и в областных центрах, где имеются экономические вузы либо экономические факультеты вузов, местные школы находятся, конечно, в лучшем положении. Они имеют возможность создавать как в своих стенах, так и в стенах соответствующих вузов *бизнес-классы* и даже *лицей экономического профиля*. Эти инновационные формы обучения, параллельные обычным школьным, пользуются большой популярностью, так как к учебному процессу в них привлекаются высококвалифицированные научно-педагогические работники. А на периферии? Там учителя основ экономики (обычно это *географы* или *историки*, но встречаются также *физики* и даже *литераторы*) буквально «варятся в собственном соку». Двух- или трехдневных семинаров, проводимых соответствующими ИПКРО, им явно недостаточно.

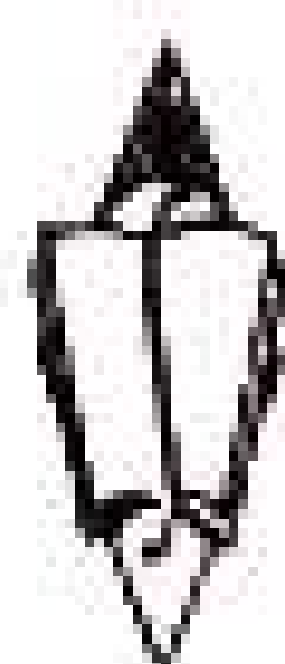
Научно-методическая секция торгово-экономического образования Регионального учебного округа при Мордовском государственном университете им. Н.П.Огарева, в работе которой принимает участие автор данной статьи, считает, что в интересах дела Министерству образования нашей республики следовало бы продумать вопрос (и поставить его перед соответствующими инстанциями) об открытии при Мордовском государственном педагогическом институте им. М.Е.Евсевьева специального отделения по подготовке *профессиональных преподавателей основ экономики* из числа лиц, имеющих базовое высшее образование, по типу индустриально-педа-

гогических институтов (факультетов). Срок обучения может быть – один учебный год по дневной форме обучения и два года – по заочной. Действенную помощь в этом отношении могли бы оказать Мордовский РИПКРО и Саранский кооперативный институт, при котором создан филиал РУО.

Заслуживает, на наш взгляд, безусловного одобрения и недавно принятое Межвузовским ученым советом Центросоюза (членами этого совета являются ректор Саранского кооперативного института профессор Б.Ф.Кевбрин и первый проректор профессор В.Д.Золотков) давать ученикам сельских школ знания *основ кооперации* непосредственно на школьных уроках. И это – не лозунг, а конкретное мероприятие, базирующееся на подготовленном учеными Белгородского университета потребительской кооперации учебном плане по дисциплине *«Потребительская кооперация в современной России»*, рассчитанном на 8 занятий и органически вписывающемся в школьный предмет *«Основы экономики»*.

По данному вопросу наши коллеги-белгородцы уже имеют договоренность с областным управлением образования о включении такого раздела в программу названного предмета. Мы могли бы пойти дальше: подготовить аналогичный учебный план для сельских школ по дисциплине *«Сельскохозяйственная кооперация в Российской Федерации»*, а по таким дисциплинам, как *«Производственная кооперация»* или *«Кредитная кооперация»*, для городских школ (Саранска, Рузаевки, Ковылкино, Краснослободска и др.).

Никто не мешает ученым экономических кафедр СКИ МУПК и МГУ им. Н.П.Огарева самим *скооперироваться* для подготовки методического пособия для учителей *«Основы экономики»*. Только такими совместными усилиями можно помочь общеобразовательной школе давать своим питомцам основы экономических знаний и воспитывать у них экономическое мышление.



ИНТЕГРАЦИЯ ФУНДАМЕНТАЛИЗМА С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Л.В.Масленикова, доцент кафедры общенаучных дисциплин
МГУ им. Н.П.Огарева.*

*А.П.Фомин, директор Рузаевского института машиностроения при
МГУ им. Н.П.Огарева, профессор.*

*Э.В.Майков, профессор кафедры технического сервиса машин МГУ
им. Н.П.Огарева*

Мы живем в очень сложное время, для которого характерны и бурное развитие научно-технического прогресса, и усложнение техники, и появление принципиально новых прогрессивных технологий, и необходимость изготовления продукции на мировом уровне качества, и многое другое. С возникновением в России рынка труда и частного сектора экономики актуальность проблемы совершенствования высшего технического образования возрастает, так как оно должно гарантировать не только уровень подготовки инженеров, соответствующий требованиям современной мировой экономики и международным стандартам, но и способность инженера адаптироваться к новым экономическим условиям. Высокая профессиональная подготовка является фактором социальной защиты будущих инженеров.

Начавшаяся в нашей стране в феврале 1988 г. перестройка высшего и среднего специального образования продолжится и в настоящее время, потому что "для решения этой проблемы нужна не только словесная поддержка, но и материальный фундамент: база для обучения студентов, нормальная зарплата для преподавателей, реальные перспективы для выпускников" (Шукшунов В.Е., Ленченко В.В., Тарасова Е.М., Никитенко А.Г. Высшее техническое образование: взгляд на перестройку: Науч.-теор. пособие. М., 1990. С. 119).

Десять лет назад «Вестник высшей школы» писал: "С болью и грустью мы

вспоминаем теперь, что до середины 60-х годов у нас была одна из лучших в мире система образования. Квалифицированные эксперты США, искавшие причины, почему первый человек, попавший в космос, был гражданином СССР, а не США, доложили президенту: русские превзошли нас в образовании – там источники их побед. Взлет Ю.А. Гагарина в космос был не только триумфом советской науки и техники, но и триумфом советской системы образования. После этого финансирование на образование в США резко увеличилось. А у нас? За последние 30 лет доля национального дохода, направляемая на нужды образования, снизилась с 10 до 7,2 %. Темпы ресурсного обеспечения образования отстают от финансирования материального производства в 10 раз" (Вестн. высш. шк. 1988. № 3. С. 45). В настоящее время про это финансирование вообще стыдно говорить, можно только привести слова древнеримского сатирика Ювенала: "Быть образованными хотят все, но как можно дешевле" (Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима / Пер. с польск. М., 1988. С. 208). Трудно оправдать такой "режим экономии".

Все направления, методы и средства, использованные, используемые и рекомендуемые для решения проблемы перестройки системы высшего технического образования в нашей стране, могут быть логично представлены в такой последовательности:



1) создание единой системы высшего технического образования;

2) реальная интеграция образования, науки, производства;

3) усиление роли вузовской науки, в первую очередь фундаментальных исследований, в подготовке инженерных кадров;

4) создание учебно-научно-производственных комплексов как базы для подготовки инженеров высшей квалификации;

5) оценка качества выпускаемого специалиста через квалификационные характеристики, стандарты качества;

6) разработка и использование формулы инженерного образования, заключающейся в фундаментализации, гуманитаризации образования, целевой подготовке инженерных кадров с учетом условий и требований будущей деятельности;

7) усиление индивидуального подхода, развитие творческих способностей будущих специалистов;

8) индивидуальная подготовка студентов – преимущество университетов и политехнических вузов;

9) дифференцированное обучение студента с учетом наклонностей по роду деятельности;

10) фундаментальная подготовка и узкая специализация;

11) усиление фундаментализма через требования каждой кафедры, и особенно специальных выпускающих кафедр;

12) достижение целостности системы высшего технического образования на основе фундаментализации общенаучных дисциплин, которые являются связующими элементами всех дисциплин учебного плана;

13) установление рационального соотношения фундаментальных и технических знаний;

14) создание новых учебников и пособий, учитывающих соотношение фундаментальных и технических вопросов;

15) целевая подготовка специалистов с характерными чертами – фундаментализация знаний, компьютеризация и интенсификация обучения с реальной практической подготовкой;

16) профессиональная направленность рабочих программ по общенаучным и об-

щетехническим дисциплинам на подготовку специалиста в конкретной области производства;

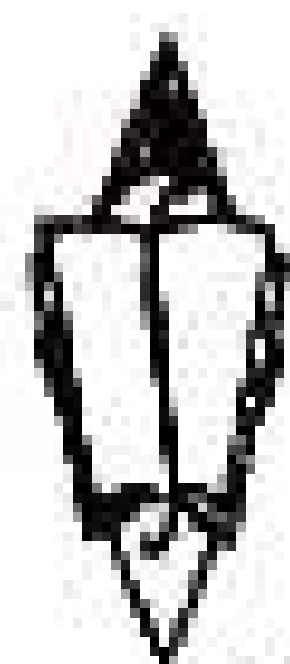
17) модульная подготовка специалистов.

При решении каждого из перечисленных выше вопросов необходимо исходить из того, что создание единой системы высшего технического образования возможно только на основе реальной интеграции образования, науки и производства. Интеграция предусматривает наличие фундаментальных знаний, прикладных к специальности инженера, базирующихся на фундаментальных законах.

Следовательно, в процессе подготовки специалиста главными составляющими всего обучения должны стать фундаментализм и профессионализм, их интеграция. Отсюда, естественно, вытекает и усиление роли вузовской науки, в первую очередь фундаментальных исследований, в подготовке инженерных кадров.

Учебно-научно-производственные комплексы являются предпочтительным вариантом решения всех вопросов единой системы образования. Учебная составляющая комплекса формирует учебные планы, рабочие программы, соответствующие потребностям знаний будущих специалистов, с учетом конкретного производства, а научная составляющая вместе с вузовской фундаментальной наукой закладывает фундаментальность знаний на примерах использования конкретного оборудования и технологий производства. В данном случае налицо две главные составляющие высшего технического образования – фундаментализм и профессионализм в конкретной области производства.

Оценка качества подготовки специалиста производится по характеристикам или стандартам качества специалиста, которые состояются из профессиональных знаний, умений и навыков инженера, но на базе глубоких фундаментальных знаний, без которых он не способен решать творческие задачи. Значит, и в этом случае требования к специалисту складываются из профессиональной пригодности и фундаментальных знаний – из профессионализма и фундаментализма.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Формула инженерного образования заключается в его фундаментализации при целевой подготовке к конкретной производственной деятельности, следовательно, временно исключая гуманитаризацию образования, мы имеем дело с фундаментализмом и профессиональной направленностью на определенную деятельность.

Усиление индивидуального подхода, развитие творческих способностей специалиста не может происходить иначе, как на глубокой фундаментальной теоретической базе, но сформированной и направленной на определенную производственную деятельность, на конкретную профессию.

Индивидуальная подготовка студентов предусматривает введение дополнительных курсов, освоение которых невозможно без глубокой фундаментальной базы, а сам выбор этих курсов обусловлен целевой профессиональной направленностью. Введение таких курсов предпочтительнее в университетах, обладающих глубокой фундаментальной базой обучения, где преподавание строится на фундаментализме знаний, или в политехнических вузах, которые обладают широким набором различных специальностей, т.е. основательным профессионализмом. Следовательно, индивидуальную подготовку студентов целесообразно проводить там, где имеются две составляющие — фундаментализм и профессионализм.

Дифференцированное обучение студентов с учетом склонностей по роду деятельности, предусматривающее подготовку инженеров с разделением их на инженеров-управленцев (менеджеров), инженеров-конструкторов, инженеров-технологов, инженеров-исследователей, должно строиться на профессионально направленной фундаментальной базе.

Фундаментальная подготовка и узкая специализация как направление совершенствования высшего технического образования, обусловлены тем, что большая часть программ инженерного образования носит слишком общий характер и не обеспечивает достаточно глубокой базы для приобретения специальных навыков.

Усиление фундаментализма должно осуществляться в связи с профессиональной направленностью на конкретную специальность со свойственным ей оборудованием и

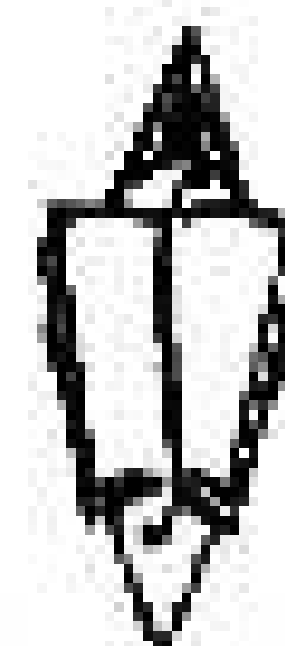
технологиями, поэтому изучение фундаментальных законов должно быть не общим, а конкретно характерным для производственной деятельности, в связи с чем курирование преподавания фундаментальных дисциплин должно происходить по согласованию со специальными техническими кафедрами. При осуществлении данного направления налицо интеграция фундаментализма с профессиональной направленностью знаний.

Отсутствие преемственности между отдельными дисциплинами учебного плана по подготовке инженеров можно ликвидировать повышением значимости фундаментальных дисциплин, которые могут быть связующими элементами при создании целостной системы высшего технического образования, но только в случае их профессионально направленного преподавания. Значит, неременным условием целостности системы высшего технического образования является фундаментализация с профессиональной направленностью.

Важнейшим вопросом, подлежащим исследованию, становится соотношение фундаментальных и технических знаний в багаже подготовленного специалиста, которое должно быть правильно, рационально определено в каждой дисциплине учебного плана. Этот вопрос может решаться при преподавании общенаучных дисциплин через усиление фундаментализма с профессиональной направленностью преподавания, а при преподавании технических дисциплин — через усиление профессионализма на глубокой фундаментальной базе.

Естественно, для такого преподавания необходимы новые специальные учебники и пособия, которые должны строиться на правильном соотношении в каждой дисциплине двух главных составляющих — фундаментализма и профессионализма, а это требует и соответствующей переработки рабочих планов по общенаучным и общетехническим дисциплинам, которые в обязательном порядке должны быть профессионально направленными.

Модульная подготовка специалистов представляет собой подготовку, интегрирующую лучшие стороны целевой, целевой модульной, индивидуальной и дифференцированной подготовки специалистов. Исходя из вышесказанного она должна строиться



ся также на двух главных составляющих высшего технического образования – на профессионализме и фундаментализме.

Следовательно, какой бы вид подготовки специалиста мы ни выбрали, ядром, вокруг которого строится система обучения, является интеграция фундаментализма и профессионализма.

Так как мы подробно разобрали на предмет наличия фундаментализма и профессионализма каждое направление, метод и способ построения системы высшего технического образования без выделения главных и вспомогательных звеньев (система, направление и в то же время рабочие планы, учебники, пособия и т.п.), то позволим себе схематически объединить некоторые компоненты единой системы высшего технического образования. А именно, объединяем усиление вузовской науки и учебно-научно-производственные комплексы; стандарты качества и формулу инженерного образования; усиление индивидуального подхода, развитие творческих способностей и индивидуальную подготовку; усиление фундаментализма через требования кафедр и установление соотношения фундаментальных и технических знаний; создание новых учебников, пособий и рабочих программ.

Из анализа схемы создания единой системы высшего технического образования становится ясно, что все направления и методы обучения в системе зависят от ядра схемы – фундаментализма с профессиональной направленностью.

Общенаучные дисциплины (физика, математика, химия и т.п., особенно физика) представляют собой научную основу для освоения производственного оборудования и производственных технологий при

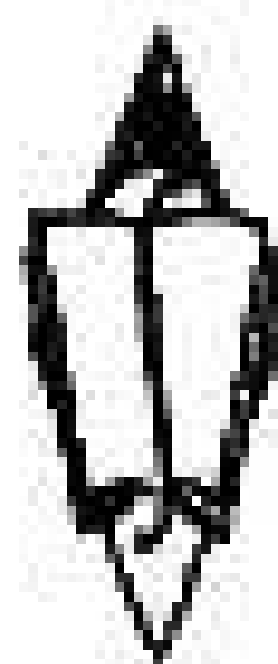
подготовке инженеров, в первую очередь инженеров-механиков. Следовательно, вопросы разработки научно-методической основы преподавания общенаучных дисциплин с профессиональной направленностью для инженеров, установления соотношения фундаментальных и научно-технических знаний, от которых зависит качество подготовки инженера, являются наиболее актуальными.

Последующая разработка рабочих планов, методического обеспечения учебниками и учебными пособиями создаст фундамент для использования разнообразных передовых технологий обучения инженеров, включая индивидуальный подход, дифференцированное, целевое и модульное обучение.

Кроме того, разработанные научно-методические основы преподавания физики с профессиональной направленностью (см.: Масленникова Л.В. Профессиональная направленность преподавания курса физики при подготовке инженерных кадров.: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1991) могут стать методической базой для постановки преподавания других общенаучных и общетехнических дисциплин с интеграцией фундаментальных и профессиональных знаний.

Создаваемая единая система высшего технического образования не может быть окончательной, так как она должна быть адекватной времени, экономическому и социальному развитию общества, при этом, однако, ядро становления системы высшего технического образования остается неизменным.

Вывод может быть только однозначным – фундаментализм с профессиональной направленностью обучения является ключом к построению единой системы высшего технического образования.



МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*В.Д.Золотков, первый проректор Саранского кооперативного
института МУПК*

*П.М.Бочкарев, доцент кафедры высшей математики и физики
Саранского кооперативного института МУПК*

Развитие рыночных отношений, возникновение различных форм собственности и производства, взаимное проникновение методов ведения хозяйства на отдельных предприятиях, в различных отраслях, регионах, межгосударственная интеграция стали типичными явлениями действительности. Эти обстоятельства вызывают необходимость для каждого трудоспособного члена нашего общества уметь ориентироваться в современной жизни, грамотно, адекватно оценивать происходящие в обществе процессы, принимать наиболее правильные, оптимальные, решения возникающих проблем. Эта необходимость особенно остро ощущается молодыми людьми, вступающими в трудовую деятельность на пороге нового тысячелетия и определяющими его контуры.

Потребность общества в грамотных специалистах во всех областях человеческой деятельности обусловила создание в стране высших учебных заведений самой различной ориентации, среди которых не последнее по значимости место занимают экономические вузы.

Учебные программы экономического вуза, предполагая глубокую и прочную теоретическую подготовку будущих специалистов по всем дисциплинам учебного процесса, вместе с тем предусматривают приобретение студентами практических навыков применения теоретических знаний, умений творчески переработать и применить на практике имеющийся теоретический багаж.

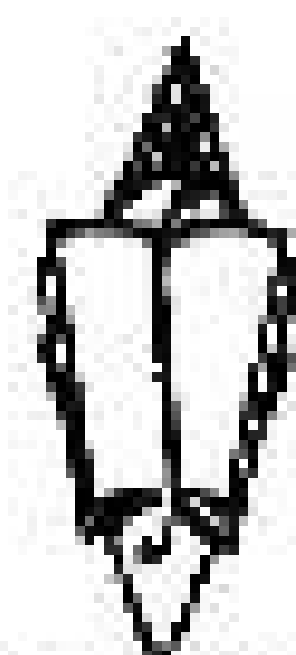
Программы по отдельным дисциплинам построены таким образом, чтобы при определенном подходе всегда можно было найти связь между отдельными вопросами, темами этих дисциплин. Названия дисциплин уже сами по себе говорят об этом. Так, если раньше студенты СКИ изучали

просто математику, то теперь – математику в экономике.

Разумеется, смена вывески еще не говорит о том, что сменилось и внутреннее содержание предмета. И здесь решающая роль в определении акцентов принадлежит преподавателю, его умению не только заложить студентам прочную основу знаний, развить в них интерес к самостоятельному изучению дисциплин, но и проложить «мостики» от абстрактных математических понятий к живым реалиям окружающей действительности.

На основе многолетней практики преподавания математики в экономическом вузе, в ходе многочисленных обсуждений и дискуссий с членами кафедры и преподавателями других кафедр у нас сложился свой подход к преподаванию математики, важнейшим звеном которого является принцип избирательности. В суть этого принципа мы вкладываем следующий смысл: среди всех математических методов выбирают те, которые находят наиболее полное и эффективное применение в экономике, тем самым у студентов вырабатываются прочные навыки владения данными методами. При этом обязательно указывается область экономики, где применяется тот или иной метод, прием, уравнение. Так, в теме «Метод координат» при изучении уравнений прямой, особо останавливаемся на каноническом уравнении, его применении к вопросам прогнозирования экономических, и не только экономических, показателей и процессов.

Рассматривая методы решения линейных алгебраических уравнений, отмечаем, что наиболее широко применим в экономике метод Гаусса в силу его универсальности. Подчеркиваем важную роль метода Гаусса в таком распространенном экономическом методе, как симплекс-метод.



Изучая методы построения обратной матрицы в теме «Матрицы», особое внимание уделяем методу элементарных преобразований, поскольку именно этот метод является математической основой симплекс-метода.

Понятия условного экстремума и множителей Лагранжа вводятся не сами по себе, хотя, естественно, имеют самостоятельный теоретический интерес, а главным образом как находящие широкое применение в экономике, в частности в теории управления запасами.

Разумеется, вопросы преемственности методов математики являются предметом постоянных обсуждений преподавателей, ведущих эти дисциплины.

Не следует, однако, думать, что межпредметная интеграция ограничивается связью математики только с экономикой. Ведь известно, что выдающиеся математики, внесшие большой вклад в развитие этой науки, были и крупными философами, поскольку никакое открытие невозможно без глубокого знания и понимания вопросов диалектики. Именно поэтому в процессе преподавания математики всегда можно найти вопросы, объяснимые законами и категориями диалектики. Так, при введении декартовой переменной величины нельзя не отметить (вслед за Ф.Энгельсом) ее роли как поворотного пункта в развитии всей математической науки, благодаря чему в математику вошли диалектика и движение и стало возможным применение дифференциального и интегрального исчисления. Эта роль декартовой переменной величины подчеркивается при изучении дифференциального исчисления, например при введении такого основополагающего понятия высшей математики, как производная. Здесь же вполне уместно сказать, что при формировании понятия производной проявляется диалектический закон отрицания отрицания.

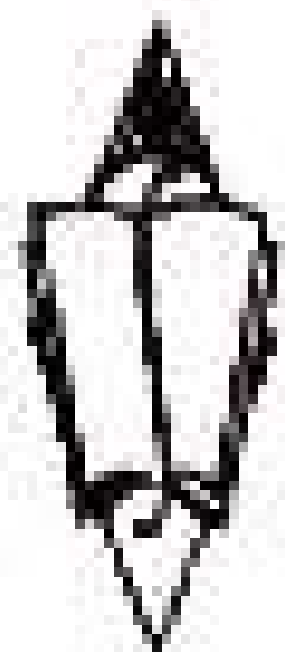
При изучении закона больших чисел отмечается, что он является прекрасной иллюстрацией такого закона диалектики, как закон перехода количества в качество.

Подобные примеры применения общих законов диалектики и к явлениям математики как науки и дисциплины мы стремимся приводить в процессе изучения всего курса математики, что позволяет студентам увидеть не застывший мир цифр и формул, а развивающуюся систему знаний, пробуждает в них интерес к изучению не только математики, но и других дисциплин.

Еще одним направлением интеграции междисциплинарных связей является вовлечение студентов в научную работу под совместным руководством преподавателей математики, экономики, философии и других дисциплин. Следует заметить, что на этом пути студенты делают первые шаги в научно-исследовательской работе, а все преподаватели – выпускники нашего вуза прошли школу студенческой научно-исследовательской работы.

Важным аспектом междисциплинарной интеграции является также написание совместных работ преподавателями различных кафедр. Например, были написаны и опубликованы такие работы: «Симплекс-метод и его применение в экономическом анализе» (А.А.Ягодкин, П.М.Бочкарев); «Транспортная задача и ее решения на ЭВМ» (П.М.Бочкарев, В.Г.Смольянов). Эти пособия пользуются большим спросом у студентов нашего вуза.

Рассмотренные аспекты междисциплинарной интеграции в вузе далеко не исчерпывают всего многообразия связей между предметами, но являются важным фактором формирования современного высококвалифицированного специалиста.



ВОЗНИКНОВЕНИЕ И СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ В ДРЕВНЕЙ РУСИ

*Е.Г.Сергушкин, ст. преподаватель кафедры общей педагогики
МГПИ им. М.Е.Евсевьева*

Педагогический труд – древнейшая деятельность людей, заниматься которой человек стал задолго до появления письменности. В первобытном обществе наиболее способные представители рода и племени передавали свои знания, умения и навыки молодым соплеменникам. Позднее на Руси передатчиками знаний, творчества и народных традиций подрастающему поколению были сказители, гуслиеры и бояны.

В древнерусском языке не было термина, эквивалентного «педагогике». Отдельные педагогические взгляды не выделялись в обособленную отрасль специальных педагогических знаний. Педагогические представления, как правило, не поднимались над эмпирическим уровнем. Вместе с тем в Киевской Руси считалось, что весь мир, имеющий божественное устройство, представляет собой школу, где человеку предстоит учиться всю жизнь.

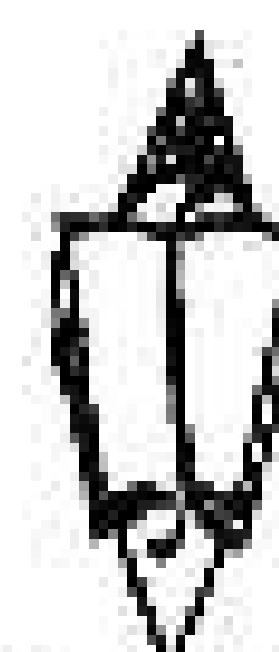
Киев был не только центром государственности восточных славян, но и колыбелью древнерусской школы. В конце IX – начале X в. на Руси существовали определенные формы обучения грамоте язычников, которые удовлетворяли запросы феодальных верхов в письменности. Об этом свидетельствуют договоры Руси с Византией 907, 911, 944, 971 гг., а также ряд других источников.

Внутренние закономерности развития восточнославянского общества и его культуры, созревшие социально-исторические условия, а также принятие Русью христианского вероучения в 988 г. привели к довольно широкому распространению грамотности, появлению литературы, искусства. В одном из летописных сказаний упоминается о том, как киевский князь Владимир (980 – 1015 гг.) «нача понимати у на-

рочитое чади и даяти нача на ученье книжное». Можно предположить, что именно с тех пор в России существуют школы и школьные учителя.

В киевской школе книжного учения, созданной Ярославом Мудрым (1019 – 1054 гг.), обучались дети самого князя и феодальной аристократии, а также дети царствующих династий стран Западной Европы. В школе изучались диалектика, логика, риторика. Преподавателями были русские и зарубежные педагоги. Это учебное заведение, как и школу, действовавшую при князе Владимире, можно считать высшей школой того времени. Она сыграла важную роль в становлении образования и педагогической мысли. В летописи говорится, что Ярослав Мудрый, открыв в городах церкви, направил в них попов и «дал им от имени своего урок». Школы книжного учения создавались при монастырях, епископских кафедрах, соборных храмах и приходских церквях, поскольку духовенство в целом представляло собой самый грамотный и образованный слой населения. Деятельность школ книжного учения как учебных заведений повышенного типа, существовавших почти во всех центрах крупных феодальных княжеств, была направлена на подготовку служащих государственного аппарата. В этих школах не просто учили грамоте, а преподавали науки, давая серьезное для того времени образование.

Большой интерес вызывает другой тип древнерусских школ – школы грамоты, сеть которых охватила многие города Киевской Руси. Греческий термин «грамота» (грамма – буква, письменный знак) в транскрипции русских книжников употреблялся в несколько измененной форме – грамота. Вначале так называли всякий письменный доку-



мент, но впоследствии, в конце XI в., сочетание «учение грамоте» стало употребляться для обозначения обучения письму и чтению, т.е. элементарному образованию.

Школы грамоты, как правило, возникали в сельских общинах, а также при церквях и монастырях, из которых особенно прославился Киево-Печерский монастырь. Сотни берестяных грамот, найденных в Новгороде, Пскове, Смоленске, Витебске, Старой Руссе, говорят о довольно большом числе грамотных среди городского ремесленного и торгового люда. Киевская Русь по распространению образования не только не уступала странам Западной Европы, но и превосходила многие из них.

Как свидетельствуют этнографические и археологические памятники, в школах давалось общее образование: дети обучались чтению, математике, письму, пению. Школы грамоты в Древней Руси были платными и содержались за счет имущих граждан, родителей учеников. Термин «урок», который сейчас обозначает форму учебной работы, в те времена понимался как плата педагогу за его труд. Древнерусская трактовка понятия «урок» связана с условием, правилом, налогом, штрафом.

Учительская профессия являлась делом отдельных лиц, представителей различных слоев феодального общества. В Древней Руси учителей называли мастерами грамоты, подчеркивая этим уважение к личности наставника подрастающего поколения. Мастерами грамоты были и дьяки с подьячими, и служители религиозного культа, и ходячие школяры-книжники.

Мастер грамоты, или «начетчик», являлся основной фигурой в распространении образования в Киевской Руси. Он обучал детей за определенную плату у себя дома, в школе или в домах родителей.

Кроме мастеров грамоты педагогической деятельностью занимались также ученые и писатели.

В то время на Руси совершенно не было специальных учебных заведений по подготовке учителей. «Начетчики» опирались на свой жизненный опыт и мастерство. Из глубины веков в пословицах и поговорках до нас дошла высокая оценка работы учителя: «Учитель в школе, что посев в поле», «Почитай учителя, что родителя» и др. Пе-

дагогическая деятельность приравнивалась народом к филигранной работе мастера: «Детей учить, что ум точить», «Камень шлифуют, а ребенка учат». Считалось, что успех в учении во многом зависит от умения учителя в доступной форме преподнести детям истины: «Смертный грех учителя – быть скучным», «Дерево и учитель познаются по плоду», «По ученику об учителе судят».

Проблему становления педагогической профессии в древнерусском государстве невозможно раскрыть без рассмотрения того, какими способами шло обучение в школах. Педагоги для обучения детей применяли простые, но эффективные приемы обучения.

Методы обучения грамоте в раннефеодальный период продолжают более древнюю народно-педагогическую традицию, сложившуюся в дописьменную эпоху, но на новом, более высоком уровне. Обучение начиналось с заучивания азбуки. Алфавит изучался по частям, каждая часть включала 3 – 5 знаков. Вслед за усвоением азбуки ученики тренировались в ее написании. Анализ всех известных сейчас ученических грамот показывает, что древнерусские учителя в процессе обучения основывались на принципах многократного повторения материала, обращения к старому при изучении нового. Эти принципы и сегодня используются в обучении.

В помощь детям педагоги изобрели деревянный букварь, который представлял собой можжевельную дощечку с вырезанными на лицевой стороне 36 буквами древнерусского алфавита.

Представляет интерес применение наглядности в процессе обучения. В качестве дидактического материала использовалась «разрезная азбука» – обточенные черепки битой посуды с отдельными буквами алфавита. Народные пословицы свидетельствуют о том, что наиболее трудным периодом в обучении детей было заучивание букв с их старославянскими наименованиями.

В практике обучения древнерусские педагоги широко использовали самостоятельную работу учащихся. При этом они стремились составлять индивидуальные задания для каждого из своих учеников.

Практически параллельно обучению ребенка грамоте велось обучение счету.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Ученики одновременно осваивали два алфавита: буквенный и цифровой. Само же обучение вычислениям осуществлялось с помощью конкретных и наглядных приспособлений, восходящих к первобытной эпохе. В Древней Руси такими средствами служили насечки на дереве, серебре, вишневые и сливовые косточки, другие небольшие предметы.

Определенный минимум арифметических знаний, передававшихся с помощью педагогических средств, позволял уже в начале школьного обучения приступать к изучению цифровых алфавитов и к буквенной записи исходных цифр и получаемых результатов вычислений.

Высшим достижением в области методики обучения математике в Древней Руси является замечательное сочинение «Учение им же ведати человеку числа всех лет», написанное в 1136 г. повгородским иеродиаконом Кириком. Кирик связывает изучение математики не с богословскими задачами, а с требованиями повседневной жизни.

С первого до последнего пункта «Учения...» автором строго соблюдается принцип построения текста от простого к слож-

ному, от конкретного ко все более отвлеченному знанию. Каждая мысль подкрепляется упражнениями в арифметических действиях с последовательно повышающейся сложностью (счисление лет, месяцев, дней, часов). Анализируя текст «Учения...», видим, что все его части взаимосвязаны, что теоретические положения проиллюстрированы примерами, взятыми из жизни, что в конце абзацев следует обобщение. Кирик сознательно и очень тонко использует прием повтора. Например, материал о единицах счета он пятикратно варьирует в связи с указанием своего возраста.

Приведенные факты говорят о том, что методическое искусство автора этого руководства достигнуто не без влияния народно-педагогической традиции, выработанной им в условиях высокой математической культуры Руси.

Изучение древнерусской истории свидетельствует о том, что педагогическая деятельность в Киевской Руси стала неотъемлемой частью культурной жизни раннефеодального общества с четко закрепленными за ней функциями воспитания и обучения.

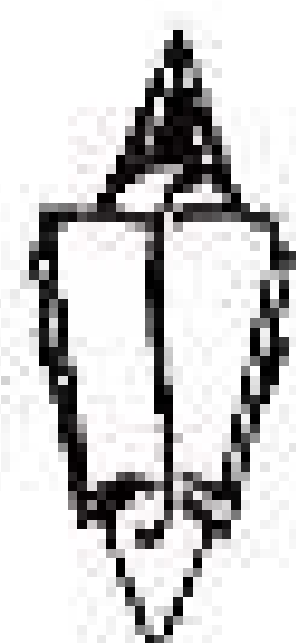
АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ШКОЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

*М.К.Рункова, зав. кафедрой управления системой образования ИПКПК,
профессор*

*Т.И.Салимова, ст. преподаватель кафедры управления системой
образования ИПКПК*

Организационные формы обучения, как и все другие компоненты учебного процесса, прошли сложный путь развития, который, может быть, и сегодня далеко не завершился. Не зная истории, нельзя правильно оценить достоинства тех наработок, которыми пользуется человечество, нельзя определить, в каком направлении сегодня формируются тенденции, каким путем идти — путем их усовершенствования или отказа от несовершенных. Рассматривая индивидуальную форму обучения как самую первую, возникшую в недрах первобытно-общинного строя, мы находим в ней веду-

щую доминанту — передачу знаний от старшего поколения к младшему. Эти знания были связаны только с самосохранением и добычей пищи (см.: Скаткин М.Н. Дидактика средней школы. М., 1983). По мере того как процесс выживания становился сложнее, возникала потребность в передвижении, освоении, изучении окружающего мира. Одни группы людей «специализировались» (если так можно назвать современным языком их деятельность) на определенных знаниях и, накапливая их, передавали другим группам. С точки зрения современных исследований, это есть не что



иное, как консультирование и взаимообучение. В нашей же педагогической и методической литературе они фигурируют как индивидуальная и индивидуально-групповая формы обучения. С этим нельзя согласиться по причине вероятности существования в тот период «процесса обучения» вообще.

Если говорить об индивидуальной форме, то она понимается как особая целевая деятельность с четко разработанной программой. Возникают сомнения: могло ли быть так, что эта четко обозначенная форма обучения была заложена в тот период? Абстрагируясь в столь далекую от нас эпоху, можно лишь представить себе то, что процесс носил случайный, эпизодический характер, связанный с жизненными потребностями, обучение проходило в виде практического совета, беседы, а потому ему следует придать форму «консультирования».

Когда же в литературе речь идет об индивидуально-групповой форме обучения, имеющей такой же эпизодический характер, но более продолжительный, то отмечается, что по форме она ближе к «репетиторству».

Собственно индивидуальные и индивидуально-групповые формы обучения появились гораздо позже, скорее всего в тот период, когда действительно получили развитие «специализация» и «профильность» обучения практическим умениям и навыкам: ориентация, координация, выращивание скота, переработка пищи и т.п. По всей видимости, это было в период расцвета Древней Греции, когда появляются грамматические школы, гимнасии, палестры, эфебии и т.д. Вероятно, произошло смещение исторических эпох, а вместе с тем было дано и ошибочное представление о формах обучения.

Урок как форма обучения был обоснован гораздо позже Я.А.Коменским (XVI в.) (если верить советской педагогике). Однако в Древней Греции, и конкретно в Афинах (V в. до н. э.), Спартанском государстве (VIII - VI вв. до н. э.) обучение и воспитание находились на самом высоком уровне. Именно здесь появились такие науки, как философия, искусство, литература, педаго-

гика, астрономия, математика, геометрия, навигационные и военные науки. Индивидуальная и индивидуально-групповая формы обучения возникли в тот период как очерченная в «режиме» и «установленном порядке» деятельность. Индивидуализация и дифференциация осуществлялись с учетом способностей ребенка с последующим направлением его в ту или иную школу: грамматиста, кифариста, палестру, эфебию, гимнасию, школу риториков и т.д. Стало быть, то, что сегодня мы утверждаем как нечто новое, непознанное, человечество уже прошло в своем развитии. Разница заключается лишь в условиях и наполненности всего этого другим содержанием.

А такую форму обучения, как обучение «вдохновенно» и «с радостью» по Ш.А.Амонашвили, при тщательном анализе исторического опыта можно найти у Квинтилиана, и именно на начальной ступени обучения ребенка (см.: История педагогики. М., 1981). Римский педагог оставил человечеству такие методические советы, которые, на наш взгляд, еще далеко не изучены, а те, которые взяты на вооружение (С.Н.Лысенкова, Ш.А.Амонашвили и др.), дают блестящие результаты.

Школы грамматиста (обучение чтению, письму), кифариста (обучение литературе), гимнасии (гимназии) сборные и кафедральные (обучение философии, управлению государством и т.д.), эфебии (обучение военному искусству) сами по себе представляли не что иное, как «углубленное профильное обучение» со специфическими формами «погружения» и «восхождения».

В феодальном обществе, особенно в XIV - XVI вв., вошедших в историю как эпоха Возрождения, главным направлением выступает «культ человека», а обучение в содержании своем наполняется гуманистическими идеями, подходами и приемами. Здесь зародилась именно та педагогика сотрудничества, о которой мы с восхищением говорим и которую изучаем. Подтверждением тому служат труды Т.Мора (1478 - 1535) и Т.Кампанеллы (1568 - 1639). Жаль, что их идеи в истории педагогической науки не развернуты и забыты. Обучение на родном языке, уважение к ребен-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ку, внимательное отношение к нему и его индивидуальным способностям, широкое применение наглядности являются стержнем методики Кампанеллы. В современной практике многие ее элементы выступают как компоненты в знаменитых «опорных листах» и «опорных сигналах» В.Ф.Шаталова.

Отсюда следует сделать вывод о том, что чем дальше эпоха, тем ярче высвечиваются опыт, формы и методы обучения, которые, к великому сожалению, по тем или иным причинам не могли стать достоянием педагогической деятельности.

Многие формы обучения привнесены в нашу школу из практики работы учебных заведений США, Германии, Англии и Японии, но и они из-за политики запретительства трансформировались, исказились, хотя грамотное применение некоторых их элементов давало высокий результат. Взять, например, Белл-Ланкастерскую систему (Англия). Авторами ее являются священник А.Белл и учитель Дж.Ланкастер. Суть этой системы заключается в том, что учитель высокой квалификации проводит занятия в старших классах в потоке, а затем ассистенты учителя (ученики, специально отобранные лица) консультируют, разъясняют эти знания в малых группах. В современной отечественной психологической и педагогической литературе мы находим элементы данной системы в виде «взаимообучения», «взаимоопроса», «взаимоконтроля».

Такое же положение сложилось и в системе индивидуализированного и дифференцированного процесса обучения. По всем признакам они нашли отражение в классах «свободного развития», «углубления», «компенсирования», являющихся отдельными компонентами мангеймской формы обучения. Ее суть – обучение на основе учета индивидуальных умственных способностей учащихся – это то, к чему мы сегодня стремимся. Ей сто с лишним лет. Тем не менее наши ученые-педагоги, зная преимущества данной системы, не осмеливались открыто внедрять ее в отечественную систему обучения.

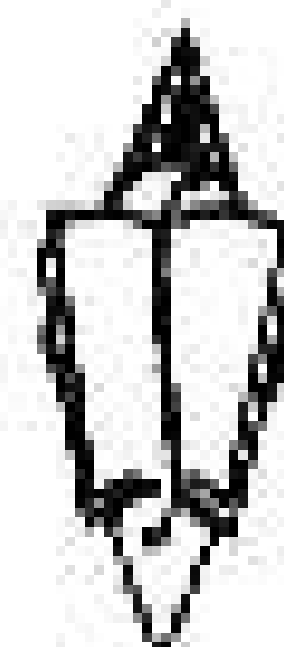
В начале XX в. в США получила распространение форма обучения под названием Дальтон-план, отвергнутая нашей

наукой как антинародная. Содержание ее заключалось в отмене уроков, замене их индивидуальными планами, программами, консультациями. Педагоги, предлагая такую форму, опять-таки опирались на главную мысль о неравенстве умственных способностей и талантливости детей. Это замечательное направление также было проигнорировано, хотя попытки внедрить его, пусть даже с крупными методическими ошибками (в виде лабораторно-бригадной формы), в 20-е гг. были. Но вскоре Дальтон-план был осужден правительством как порочный. На наш же взгляд, этой форме должно принадлежать всуе место в образовании как передовой, перспективной, предусматривающей дифференциацию и индивидуализацию обучения.

Такое же негативное отношение сложилось и к плану Трампа, разработанному и активно внедряемому в американской школе, хотя достоинством его выступает методика сочетания занятий в потоке и группах с индивидуальными. Вариативное распределение времени между различными видами занятий складывается следующим образом: 40 % учебного времени отводится на лекции в потоке, 40 – на индивидуальные занятия и 20 – на занятия в группе. Лекции обеспечиваются высококвалифицированными специалистами и ведущими учеными в потоке или через телевизионную систему. После теоретического обобщения учащиеся переходят либо в малые группы, либо на индивидуальную форму занятий к учителю-монитору.

Несмотря на дороговизну организации таких занятий, мы считаем эту систему обучения уникальной, гуманной и демократической. Процесс обучения осуществляется в той же среде, где живет и общается ребенок, ему созданы все условия для выбора предметов, заложены прекрасные принципы доступности, открытости и повышенности образования, четко организованы индивидуализация и дифференциация. Все это, видимо, к глубокому сожалению, не скоро войдет в нашу измученную и бедную школу, функционирующую по принципам «массовости» и «остаточности».

В системе образования Германии практикуется бригадная форма обучения (в сильную группу учащихся направляется



сильная группа учителей). Развертываются учебные и магнитные формы обучения, которые преследуют цель – выявить и поддержать познавательные интересы учащихся. Далеко не в лучшем виде отдельные элементы этой системы реализуются у нас в массовой школе в основном через факультативные занятия.

Не все зарубежные формы были приняты отечественной наукой враждебно. Например, некоторые формы обучения, разработанные славянским педагогом Я.А.Коменским и обобщенные в его «Великой дидактике», фундаментально вжились в нашу практику. Это

одновременная работа со всем классом по определенной учебной программе, последовательное чередование видов учебной деятельности и т.д., хотя многих учителей она не устраивает, о чем мы сказали ранее.

В последние годы началась реконструкция классического наследия Я.А.Коменского, особенно уроков, относящихся к группе «комбинированного типа». Вместе с тем педагогическая наука значительно отстала в плане обобщения, классификации и характеристики их. Доказательством тому является опыт учителей-новаторов.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТИПЫ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В РОССИИ XVII – НАЧАЛА XX в. (материалы к спецсеминару)

*Ю.Л.Сироткин, аспирант кафедры политологии и социологии
Казанского государственного педагогического университета*

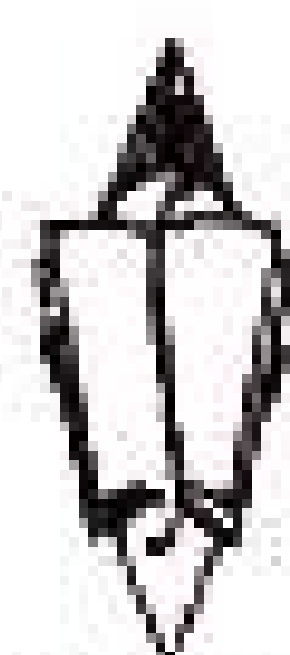
Движение России по пути рыночных преобразований позволяет на фоне общих закономерностей выделить и то особенное, что присуще только российской социально-экономической жизни (постсоветский характер складывающейся рыночной экономики, острейший дефицит денежной массы и т.д.). В ряду этих особенностей выделяются и постепенно формирующиеся национальные типы предпринимателей, которые сохраняют и продолжают традиции русского национального характера предпринимательской деятельности. Для того чтобы наметить историческую преемственность в эволюции национальных типов предпринимателей, обратимся к истории становления и развития этих типов на протяжении трехсотлетнего периода российской истории.

Отметим, что представители ростовщического капитала не вошли в предлагаемую типологию, так как занятия ростовщичеством противоречило православной морали и исконно не приветствовалось. Напротив, любовь русских к торговле единодушно отмечалась иностранными наблюдателями в XVII и последующих веках. Объектом нашего внимания явились

представители торгово-промышленного капитала, которые в значительной степени определяли основные направления российских реформ.

Главным критерием выделения типов предпринимателей явилась сословная принадлежность. В соответствии с Уложением 1649 г. мы имеем возможность более точно определить их социальный слой. Происходит законодательное оформление *купеческого сословия* как самостоятельного типа предпринимателей (Строгановы, Никитниковы, Филатьевы и др.). Продолжает развиваться, сохраняя приоритетные позиции, *вельможно-дворянский тип*.

В XVIII в. петровская модернизация кардинально меняет социально-экономическую ситуацию в России. Появляется новый тип предпринимателей – *управители государственных предприятий*. Расширяются возможности экономической деятельности у крестьян – оформляется тип *«крепостных» купцов* (Грачевы, Зимины, Тучковы и др.). Приумножает состояние и интенсивно развивается *потомственное купечество*. *Дворянский тип предпринимателей* также эволюционирует, правда, сталкиваясь с определенными



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

трудностями, обусловленными внутри- и внешнеполитическими акциями российского правительства.

В XIX в. несколько укрепляется положение *дворянского типа предпринимателей*. К началу XX в. этот тип расширяется количественно и преобразуется качественно (Прозоровы, Поляковы, Шальцовы и др.). Упрочивает свои позиции и *потомственное купечество* (Боткины, Демидовы, И.Макляев, А.И.Грабе и др.). В результате реформ 60-х гг. переживает бурный рост *крестьянско-разночинский тип предпринимателей* (И.Э.Абадуров, Н.Ф.Барсуков, Е.Э.Картавцев и др.). В качестве своеобразного типа русского национального предпринимателя выделяются выходцы из *старообрядческой среды*, для которых характерны консерватизм и аскетизм, способствующие бережливости, накоплению и приумножению состояний, а не их непроизводительной трате (С.Морозов).

Традиционными чертами русского национального предпринимателя являлись *патриотизм, благотворительность, милосердие и просвещение*.

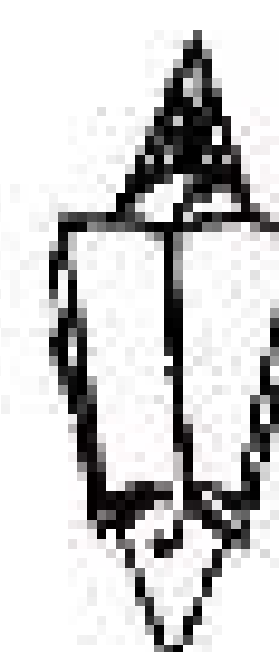
Патриотизм – характерная особенность представителей предпринимательского сословия, наиболее ярко проявляющаяся в кризисные периоды истории страны. Велика роль купцов Строгановых

в преодолении Смуты начала XVII в. Народное ополчение во главе с К.Мининым (торговцем мясом) и князем Пожарским получило от Строгановых большую денежную и продовольственную помощь.

С помощью благотворительности разрешалось противоречие между православными нормами нравственности относительно труда и богатства: приумножать богатство честным трудом можно, если часть их жертвовать на благотворительные цели. На предпринимательскую деятельность в России смотрели как на миссию, возложенную Богом. Поэтому благотворительность представляла как богоугодное дело и получила широкое распространение (П.Третьяков, С.Мамонтов, Абрикосовы и др.).

В проявлении милосердия определяющую роль играла Русская православная церковь. Самое крупное пожертвование совершил Г.Г.Солодовников в 1901 г., завещав свое громадное состояние в 20 млн руб. Москве на строительство домов с дешевыми квартирами.

Просвещение было сферой постоянного внимания русских предпринимателей. П.Н.Демидов покровительствовал наукам. Основал коммерческое училище, пожертвовал 1 млн руб. на воспитательный дом. П.Г.Демидов в начале XIX в. основал юридический лицей в Ярославле.

*НАША ЛИБРАРИЯ*

СОВЕТЫ РЕКТОРОВ ВУЗОВ ОБЛАСТЕЙ ЦЕНТРАЛЬНОГО ЧЕРНОЗЕМЬЯ

Издательством Воронежского государственного университета в 2000 г. издана книга И.И.Борисова, В.С.Листенгартена «Советы ректоров вузов областей Центрального Черноземья». Данная работа является одной из первых попыток обобщить опыт такого государственно-общественного института, как Совет ректоров вузов. Решение попытаться рассмотреть работу Советов ректоров вузов Центрально-Черноземного региона продиктовано возрастанием значимости этого государственно-общественного института для организации взаимодействия и координации деятельности вузов в современных социально-экономических условиях. В книге рассматриваются правовые основы функционирования Советов, направления их деятельности, взаимодействия между собой и с различными государственными и общественными структурами. В частности, раскрываются такие вопросы, как правовые основы деятельности Совета ректоров вузов, организация работы Совета ректоров вузов области, основные направления работы Совета ректоров государственных и негосударственных вузов, взаимодействие их с властными структурами, издательская деятельность и взаимодействие вузовских библиотек, Советов ректоров и развитие вузов региона.

В приложениях дана информация о публикациях вузов областей Черноземья, а также перечень основных высших учебных заведений.

Книга предназначена для руководителей вузов и других организаций, участвующих в работе Совета ректоров.

Приобрести данное издание можно в Воронежском государственном университете по адресу: 394693. Россия, г.Воронеж, Университетская пл., 1.



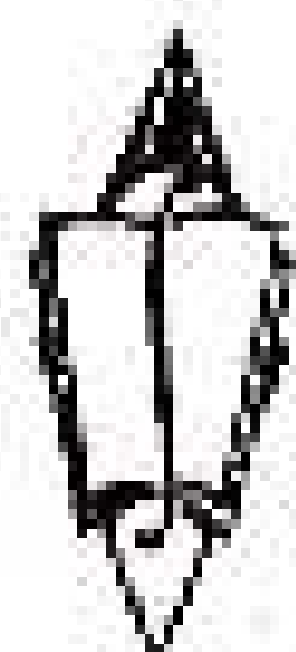
РУССКО-НЕМЕЦКО-ЭРЗЯНСКИЙ РАЗГОВОРНИК

Вышел в свет трехязычный «Русско-немецко-эрзянский разговорник» (Егорова А.С. Русско-немецко-эрзянский разговорник: Добрый день!=Guten Tag=Шумбра чи. Саранск: Тип. «Крас. Окт.» 2000.208 с.). Его назначение – помочь гражданам, слабо владеющим указанными языками или не знающим их, в научной, деловой или туристической поездке в иноязычную страну.

Разговорник состоит из тематических разделов, содержащих разнообразные вопросы по трем разноструктурным языкам с достаточно большим набором типичных жизненных ситуаций. В разговорнике приводятся характерные особенности чтения немецких букв и буквосочетаний, даются основные правила ударения в слове и интонации простого распространенного предложения, включаются наиболее важные грамматические категории (прилагательное, числительное, местоимение). Особый раздел занимают в разговорнике названия вывесок и указателей, без которых трудно ориентироваться в любом городе или местности человеку иноязычной среды. В конце разговорника даются таблица спряжения сильных и неправильных немецких глаголов и их перевод на русский и эрзянский языки. С помощью данной группы глаголов можно самостоятельно выбирать необходимую грамматическую форму и образовывать новые речевые образцы.

Произношение немецких слов и фраз передано русскими буквами без введения специальных транскрипционных знаков. Тем не менее предлагаемая в разговорнике практическая транслитерация позволяет довольно правильно произносить немецкие слова и выражения.

Книга предназначена для преподавателей, студентов, учащихся школ, специалистов, имеющих деловые контакты с иностранцами, а также туристов, выезжающих в немецкоязычные страны и приезжающих в Республику Мордовия.



К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

В соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсоборания и Правительства Республики Мордовия от 12 июля 1995 г. «О работе и перспективах развития Регионального учебного округа Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева» основным назначением нашего журнала является «совершенствование и распространение опыта интеграции региональных систем образования на территории Российской Федерации».

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем и рубрики варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции.

В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса. Авторы публикаций могут раскрывать как методологию проблем, так и конкретный научно-методический опыт их решения в образовательной практике образовательных учреждений России и других стран.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах: для статьи – до 10 страниц машинописного текста, выполненного через два интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре – до 3 страниц.

Статье предпосылается краткая (до 10 строк) аннотация, в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы, для статьи в журнале – автор, название статьи, название журнала, его год и номер, страницы. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

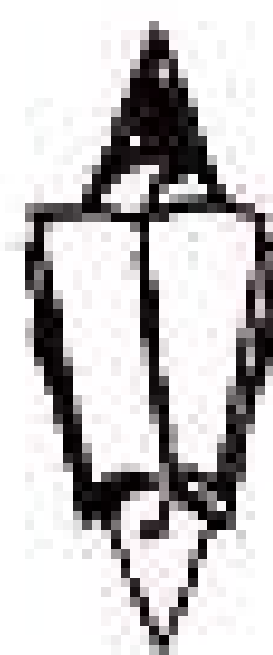
В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон. Рукописи авторам не возвращаются.

Желательно представление электронного варианта статьи, выполненного в редакторе типа Word, на дискете или по электронной почте. Бумажный вариант необходим в любом случае.

Журнал распространяется по заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом. Авторами статей, публикуемых на его страницах, могут быть ученые вузов, руководители образовательных учреждений, педагоги всех типов образовательных учреждений РФ.

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевикская, 68. Университет. Региональный учебный округ. Редакция журнала «Интеграция образования». Телефоны: 4-86-38; 9-97-27.

E-mail: tuo@mrsu.ru или ivlevvi@mail.ru



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральный научно-методический журнал

Редактор Е.С.Руськина. Корректор Н.В.Каралева
Компьютерная верстка Р.В.Карасева

Журнал зарегистрирован 24.11.97 за № 016850
Территория распространения – Российская Федерация

Сдано в набор 19.11.2000. Подписано в печать 04.12.2000
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс
Усл. печ. л. 5,60. Уч.-изд. л. 5,55. Тираж 500 экз
Заказ № 1917

Отпечатано в Типографии Издательства Мордовского университета
430000, Саранск, ул. Советская, 24

