



Содержание

СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В.Ф. Байнев. ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ СТРАН-УЧАСТНИЦ СНГ И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ	4
О.И. Донецкая, В.С. Щербаков. СИСТЕМА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИИ	4
О.Б. Томилин, К.М. Романов, С.И. Демкина, В.И. Бузулуков, Л.А. Живечкова. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И НОВЫЙ ВЕК	4
Э.Е. Чеканова. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ И ИНИЦИАТИВЫ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ	4
Н.Л. Новикова, И.Л. Сиротина. МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ХХI ВЕКА И КУЛЬТУРА РОССИИ.....	9

МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ

М.К. Рункова, А.С. Ферцев. ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ НА КАЧЕСТВО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	13
А.Т. Лялькина, О.Ю. Щербакова. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ ПРИ СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	16
М.В. Коржова. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА.....	20

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Лазарев. О РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В СИСТЕМЕ ШКОЛА – ВУЗ – ШКОЛА (предметная область литературы)	22
--	----

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Гагаев, П.А. Гагаев. ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	25
Е.А. Мартынова. СОВРЕМЕННАЯ ЦЕННОСТЬ ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ	34
Н.И. Учайкина. САМОБЫТНОСТЬ И СПЕЦИФИКА РОССИЙСКОЙ УТОПИИ НАЧАЛА XIX В.	36
А.А. Сычев. РОЛЬ ЧУВСТВА ЮМОРА В СФЕРЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	40
И.В. Загороднова. К ВОПРОСУ О НАУКАХ, СРЕДСТВАХ И ИДЕАЛАХ, ФОРМИРУЮЩИХ НРАВСТВЕННУЮ ЛИЧНОСТЬ (по работам К.Д. Кавелина)	43
К.М. Романов, Ю.О. Лисина. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ВНИМАНИЯ	45

ПРИКЛАДНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

Н.А. Читалин, Т.О. Фарзан. ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОДЕРЖАНИЯ ФИЗИКИ КАК НАУКИ И УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА	50
В.М. Бардин. ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ КАК ОДНА ИЗ	



АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ОБРАЗОВАНИЯ	57
3.Я. Якупов, А.З. Якупов. РЕШЕНИЕ ОДНОГО НЕЛИНЕЙНОГО ДИОФАНТОВА УРАВНЕНИЯ	60
А.Н. Протченко, А.Г. Смольянов. ПРОФИЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	62
Н.Н. Есин. ПРЕПОДАВАНИЕ ИНФОРМАТИКИ В ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	70
М.И. Ломшин, Н.Б. Назарова. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОС- ПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРЕЕМСТВЕННОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВЕННОСТИ	82
А.Д. Еремеев, С.С. Молина. ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФЕСТИВАЛЯ «СТУДЕНЧЕСКАЯ ВЕСНА» В ГУМАНИТАРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	74
Т.А. Чичканова, Н.П. Макарова. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ДЕТСКОМ МУЗЕЕ	76
Н.Б. Ипполитова. РОЛЬ СКВОЗНЫХ ОБРАЗОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СЛОВАРЯ ПОЭТА (К методике анализа поэтического текста в школьной и вузовской практике)	80
В.П. Захарова. А. ШАХМАТОВ – ВЫДАЮЩИЙСЯ УЧЕНЫЙ-ЛИНГВИСТ XX В.	84
И.В. Ульянова. ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛОКОВ УКРУПНЕННЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ	86

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

R. Шмидт. ФОРМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	90
В.П. Фурманова, Е.Д. Пахмутова. РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО- ПРАГМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	96
С.В. Беспалова. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	92
А.С. Егорова, О.М. Кушикина. МНОГОЯЗЫЧИЕ И СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НАЦИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	101
О.В. Сыромясов. ОБЩЕЕ И НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЕ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ	105
Т.А. Козлова. СИТУАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ	107

И Н Ф О Р М А Ц И Я

II МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЭРЬЗИНСКИЕ ЧТЕНИЯ «УНИКАЛЬНОСТЬ И УНИВЕРСАЛИЗМ ТВОРЧЕСТВА С.Д. ЭРЬЗИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ» (САРАНСК, 14 – 16 ДЕКАБРЯ 2001 г.)	111
--	-----

К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ РУКОПИСЕЙ.....	113
---	-----

**СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ****ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ
СТРАН-УЧАСТНИЦ СНГ И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ**

В.Ф. Байнев, профессор кафедры менеджмента Белорусского государственного университета

В условиях глобализации мировой экономики, стремительного развития информационных технологий и научно-технического прогресса становится совершенно очевидным, что XXI в. будет веком образования. В настоящее время уже не только представители неоинституционализма, получившего на рубеже веков широкое признание, но и сторонники большинства других экономических и социальных научных концепций признают ведущую, определяющую в жизни современного общества роль различных общественных институтов, отдавая при этом безусловный приоритет именно институту образования.

Традиционно высок рейтинг института образования и в странах так называемого постсоветского пространства. Тенденция усиления интереса во всем мире к образованию не замедлила проявить себя и в странах-участницах СНГ: по данным социологических опросов, институт образования в последние годы стал опередив в этом отношении даже наиболее популярным социальным институтом, церковь [Belarus: Choices for the Future. National Human Development Report. Minsk, 2000]. Постепенное осознание того, что слепое копирование западных моделей систем образования не ведет к успеху, а также общность современных проблем и прошлого (скажем прямо, далеко не отрицательного) опыта делают естественным процесс интеграции государств содружества в единое образовательное и научное пространство.

Упомянутые выше планетарные тенденции объективно потребовали от стран с транзитивной экономикой существенных усилий по трансформированию своих образовательных систем с целью приведения

их в соответствие общемировым требованиям и стандартам. Минувшие годы отмечаются интенсивным развитием национальных образовательных систем, они выявили ряд проблем, игнорирование которых, на наш взгляд, таит в себе угрозу сохранению престижа и качества отечественного образования. Острота этих проблем значительно усугубляется тем обстоятельством, что плоды сегодняшних ошибок и успехов проявят себя лишь через 15 – 25 лет, когда в национальной экономике постепенно начнется естественная смена специалистов, взращенных «старой» и «новой» образовательными системами.

Одной из проблем, получивших предельную актуальность в большинстве стран постсоветского пространства, является проблема, соответствия общемировым темпам развития образования. Практически во всех развитых странах мира в последние годы рост расходов на образование значительно опережает темпы роста основных макроэкономических показателей. Так, например, положительная поступательная динамика государственных расходов на образование в США соответствует следующим данным: в 1985 г. – 39 млрд USD, 1990 – 63 млрд, 1995 – 96 млрд в 1998 г. – 107 млрд USD [Раевская М.Ю. Этапы становления и приоритеты современной американской высшей школы // Вышэйшая школа. 2001. № 3. С. 50 – 52]. Поскольку эти расходы многократно превышают объемы ВВП любой из стран СНГ, то становится очевидной огромная сложность задачи по предотвращению отставания от ведущих стран мира в области образования.

© В.Ф. Байнев, 2002



Решение указанной проблемы возможно, только путем качественной трансформации образовательных систем стран союза в ниже следующих направлениях [Титаренко Л.Г. Университетское образование в условиях глобализации общества//Вышшайшая школа. 2001. № 3. С.7–13]:

1. Дальнейшее углубление интеграции образовательных систем стран – участниц СНГ в единое образовательное и научное пространство, что позволит реализовать своеобразный «эффект от масштаба производства», широко известный и применяемый в экономической науке. Сущность «эффекта от масштаба образовательного пространства» сводится к тому, что каждая из входящих в него стран освобождается от обременительной необходимости готовить специалистов по всем профессиям и специальностям, которых в настоящее время насчитывается более 10 000, и тем самым предотвращает распыление образовательных ресурсов (финансовых, педагогических и научных кадров, производственных площадей). В итоге каждая из таких стран получает возможность углубленной и существенно более качественной подготовки специалистов по ряду направлений, в которых она достигла наибольших успехов. В конечном счете умелое использование «эффекта от масштаба образовательного пространства», основанного на специализации и кооперации в сфере образовательных услуг, позволит противопоставить экстенсивному наращиванию государственных расходов на образование в ведущих странах мира синергетический эффект (эффект $<2+2>4$) и обеспечить национальные экономики стран СНГ специалистами на уровне мировых стандартов при гораздо меньших издержках.

2. Сочетание массовости и элитарности высшего образования, заключающееся в том, что, с одной стороны, высшее образование должно быть доступно каждому способному оплатить свое обучение (принцип массовости), а с другой стороны, дипломы о высшем образовании должны быть четко ранжированы в законодательном порядке (принцип элитарности). На базе ведущих вузов стран СНГ необходимо сформировать ряд элитарных учебных заведений, выпускники которых должны состав-

лять основу национальной элиты общества, иметь упрощенный доступ к самым высшим должностям, получать на порядок более высокую заработную плату и пользоваться другими преимуществами перед выпускниками обычных (неэлитарных) вузов, а тем более перед специалистами, выучившимися за плату.

Принцип сочетания массовости и элитарности давно применяется в США, где среди 2 788 учебных заведений системы высшего образования имеется около 10 престижных (элитарных) университетов, таких, например, как Гарвардский университет, выпускники которого изначально получают на порядок более высокие оклады, чем специалисты, подготовленные обычными вузами. В России к элитарным должны быть причислены такие наиболее крупные, престижные и широко известные традиционно высоким качеством подготовки специалистов образовательные учреждения, как Московский, Санкт-Петербургский, Мордовский, Новосибирский, Нижегородский государственные университеты и ряд других вузов. В Республике Беларусь элитарными вузами могут стать Белорусский государственный университет, Белорусский государственный экономический университет, Белорусский государственный университет информатики и радиотехники, Белорусская государственная политехническая академия и некоторые другие.

Пора, наконец, открыто признать, что уровень способностей и подготовки студента-платника в среднем оказывается существенно ниже соответствующих показателей студента-бюджетника и если их все же посадить за одну парту, то общая «планка» образовательного уровня неизбежно снизится. Реализация системы элитарных вузов, многоступенчатое ранжирование дипломов о высшем образовании (выпускник элитарного, обычного государственного, частного вуза; платник или бюджетник), на наш взгляд, позволят обеспечить сохранение и воспроизведение подлинной научной и культурной национальной элиты при соблюдении принципа массовости и общедоступности высшего образования.

3. Укрепление единства образовательного и исследовательского процессов в вузе, предполагающего, что его сотрудни-



ки должны не только учить студентов, но и быть активно включенными в научно-исследовательскую работу (НИР), не только передавать своим ученикам накопленную человечеством информацию, но и уметь самим добывать новые знания, учить этому умению студентов, развивая у них креативные способности.

Актуальность данного сочетания очевидна и его необходимость никем и никогда не оспаривалась. Однако для того чтобы этот тезис перестал быть чисто декларативным, нужно срочно реализовать (а точнее восстановить) в высшей школе ряд следующих принципов:

а) в ведущих вузах страны (в том числе и в Мордовском госуниверситете) разрешить кафедрам и некоторым другим подразделениям осуществлять выполнение кафедральных НИР за счет второй половины рабочего дня с привлечением части профессорско-преподавательского состава, студентов, аспирантов и докторантов (решение о целесообразности открытия и продолжения выполнения кафедральной НИР принимает ученый совет вуза, а решение о целесообразности привлечения к ее выполнению того или иного конкретного сотрудника – руководитель НИР и подразделения);

б) с целью создания условий для выполнения кафедральных НИР уменьшить учебную нагрузку участвующему в выполнении этих научных работ профессорско-преподавательскому составу в 1,5–2 раза, считая при этом, что в течение первой половины рабочего дня преподаватель выполняет учебную нагрузку, а вторую половину рабочего дня посвящает научной работе (например, в Белорусском государственном университете стандартная учебная нагрузка в 1 200 ч. исполнителям кафедральных НИР снижена до 600 ч. для доцентов и до 500 ч. для профессоров);

в) решение о целесообразности продолжения кафедральных НИР принимать на основе годовых отчетов с учетом степени участия в исследованиях студентов, магистрантов и аспирантов.

Безусловно, данный тезис не вызовет особого восторга у администраций многих вузов страны. Однако необходимо четко осознать, что по-настоящему прогрессив-

ные университеты весьма заинтересованы в привлечении (или хотя бы закреплении) авторитетных ученых, поскольку именно они удостаиваются исследовательских грантов, создают свои научные школы и привлекают к научной работе своих коллег и учащуюся молодежь. Нельзя не согласиться с тем, что престижный университет не может не занимать ведущих позиций в исследовательской работе, о чем постоянно напоминает нам академик Жорес Алферов – наш соотечественник, лауреат Нобелевской премии 2000 г., руководитель элитарного Санкт-Петербургского физико-технического института им. А.Ф. Иоффе, из стен которого вышло немало известных ученых.

4. Превращение высших учебных заведений в проводников в жизнь идей гражданского общества – свободы, честности, справедливости, терпимости, законопослушания и т.д. Это налагает на руководство любого учебного учреждения особую моральную ответственность, ибо даже отдельный факт поступления в вуз неправедным путем полностью дискредитирует его в качестве центра воплощения идей гражданского общества как в глазах общественности, так и с точки зрения самого студенчества.

5. Ориентация на модели принятых в ведущих странах Европы и мира образовательных систем, обеспечивающая подготовку специалистов, соответствующих общепринятым требованиям и стандартам. Необходимо отметить, что попытка реализации данного принципа, в свою очередь, порождает целый комплекс препятствующих интеграции проблем.

Дело в том, что в Западной Европе и тем более в мире до настоящего времени не выработано единого подхода к методологии присуждения квалификаций, ученых званий и степеней в системе высшего образования и до сих пор не достигнуто единогласие о порядке их взаимного признания. Данное обстоятельство является самой серьезной проблемой на пути интеграции образования не только стран СНГ и Западной Европы, но и среди самих западноевропейских стран. Так, например, общезвестно, что в мире насчитывается более десятка различных систем образования



(см. таблицу), наиболее распространенными из которых являются англо-американская, немецкая, французская и советская [Карташевич А.Н., Цыганов А.Р., Носкова

С.А. Квалификация и учёные степени вузовского образования в странах Западной Европы//Вышэйшая школа. 2001. № 2. С. 38–44].

Основные квалификации вузовского образования стран Западной Европы

Страна	Бакалавр	Инженер	Кандидат	Лицензиат	Магистр	Доктор	Диплом о специализации	Сертификат
Австрия								
Бельгия								
Великобритания								
Германия								
Греция								
Дания								
Ирландия								
Исландия								
Испания								
Италия								
Лихтенштейн								
Люксембург								
Нидерланды								
Норвегия								
Португалия								
Финляндия								
Франция								
Швеция								

В англо-американской системе, которая также принята за основу ряде стран СНГ (в том числе в России и Беларуси), предусмотрено деление университетского об-

разования на два уровня (undergraduate и postgraduate studies) и в Великобритании, например, завершается получением следующих степеней:



- бакалавра искусств (arts) BA или наук (science) BSc в соответствии с программами первого уровня (undergraduate degrees); при этом уже после 1-го курса студент получает национальный сертификат о высшем образовании HNC, после 2-го – национальный диплом о высшем образовании HND, а после 3-го года обучения и подготовки диссертационной работы степень бакалавра;

-магистра искусств MA или наук MSc, а также степень доктора философии PhD или DPhil в соответствии с программами второго (последипломного) уровня (postgraduate degrees); при этом последипломное образование в университете слагается из трех этапов: после 1-го года обучения по специальным предметам выдается сертификат аспирантуры, после 2-го и 3-го года обучения в сочетании с проведением научных исследований присваивается степень магистра наук MSc, а после 4-го и 5-го года, связанных исключительно с осуществлением научной работы, присуждается степень доктора PhD.

Кроме перечисленных степеней, университет имеет право присуждать почетную степень старшего доктора (DSc - Doctor of Letters, DLitt) за существенный вклад в развитие конкретного научного направления.

Немецкая система высшего образования одноступенчатая и рассчитана на 4–6 лет. Высшее образование можно получить в университете или в специализированном институте (Fachhochschule). В обоих случаях после завершения обширного четырехлетнего академического, теоретического и ориентированного на практику курсов и сдачи дипломного экзамена студент получает дипломную степень. После этого возможно получение степени лицензиата при условии изучения специального курса по католической теологии. Степень магистра присуждается после обучения в университете в течение 9 семестров и сдачи магистерского экзамена. Поскольку в Германии нет специальных учебных программ, ведущих к получению степени доктора, то она присуждается университетом после осуществления научного исследования и опубликования диссертации.

Французская система высшего образования еще более сложная и многовариантная. Первые два года учебы в университете ведутся по общей программе и после 2-го курса студент получает удостоверение, дающее ему право выбрать один из трех путей: продолжить учебу в университете по одной из специальностей; перейти на учебу в другой университет; поступить в высшее профессиональное учебное заведение (Нормальные или Большие школы), что порождает целый спектр ученых степеней (см. таблицу).

Итак, предпринятый нами анализ распространенных в Западной Европе систем образования позволяет сделать вывод о том, что в разных странах эти системы настолько существенно отличаются друг от друга по наличию тех или иных степеней, а сами степени столь неравноценны по отношению друг к другу (в Италии, например, степень бакалавра гораздо выше, чем в тех же США, так как присуждается она лишь после представления специальной диссертации после 4–6 лет обучения), что выработать единую общеевропейскую систему образования, приемлемую хотя бы для большинства из этих стран, вряд ли возможно. Тем не менее многие страны Европы и мира стараются перейти на наиболее простую и достаточно распространенную систему высшего образования – бакалавр, магистр и доктор, сохраняя при этом существенные национальные особенности.

Принятая в России и в Беларуси за основу реформирования образования англо-американская система также может быть реализована лишь частично – слишком уж неравноценны степени доктора наук советской и англо-американской систем. В итоге, например, на экономическом факультете Белорусского государственного университета (впрочем, как и в МГУ им. М.В. - Ломоносова) интенсивно реализуется двухступенчатая система высшего образования: первая четырехлетняя ступень заканчивается присвоением степени бакалавра, вторая двухлетняя ступень – присуждением степени магистра. Кроме того, в этом вузе внедряется десятибалльная система оценки знаний. От советской системы об-



разования остается хорошо зарекомендовавшая себя ступень подготовки кадров высшей квалификации - кандидатов и докторов наук - через аспирантуру и докторантуру. Это означает, что полномасштабной интеграции образования стран СНГ и Западной Европы не произойдет даже в случае полной реализации запланированных в наших странах глобальных реформ высшей школы.

6. Усиление защиты отечественной образовательной системы, диктуемое тем, что описанный переход на двухуровневую систему высшего образования способен значительно усугубить проблему «утечки мозгов» за рубеж. Эта проблема и без того весьма остра, поскольку даже в условиях официального непризнания за рубежом дипломов «советского образца», выпускники ведущих вузов стран СНГ достаточно легко находят себе работу за границей. Например, из 22

студентов-выпускников 2000 г. кафедры радиофизики Белорусского государственного университета все до единого уехали на работу в США. Очевидно, что в случае перехода на наиболее распространенную в мире систему квалификации выпускников - бакалавр и магистр - объемы подготовки специалистов для богатых западных стран нашими испытывающими крайнюю нужду вузами существенно возрастут. Во избежание этого крайне негативного явления, когда богатые делаются еще богаче за счет бедных, становящихся от этого еще беднее, прежде чем переходить на новую систему, необходимо защитить свою образовательную систему путем, например, принятия и главное - выполнения международного закона о компенсации затрат на обучение либо самими выезжающими за рубеж выпускниками, либо нанимающими их зарубежными фирмами.

7. Активизация взаимодействий в рамках подписанного в 1992 г. главами правительств Азербайджана, Армении, Белару-

си, Казахстана, Молдовы, России и Таджикистана Соглашения о сотрудничестве по формированию единого (общего) образовательного пространства СНГ, а также принятой в 1997 г. Концепции основных принципов формирования единого (общего) образовательного пространства СНГ. Важно, чтобы созданный для реализации указанного Соглашения Совет в области образования государств-участников СНГ перешел бы, наконец, от презентаций многообещающих проектов к скромным, но конкретным действиям по следующим основным направлениям:

- формирование единых подходов к аттестации и аккредитации учебных заведений;

- создание и реализация механизмов их проведения;

- взаимное признание документов об образовании, ученых степенях и званиях;

- выработка единых образовательных стандартов.

Объективно протекающие в мире интеграционные процессы, выдвижение института образования в число наиболее значимых, глубокие социально-экономические кризисы, охватившие большинство стран с переходной экономикой, сдержанность наших западноевропейских партнеров в их стремлении к сотрудничеству со странами СНГ, а также объективные трудности реализации этого процесса выдвигают на передний план *интеграцию в сфере образования прежде всего постсоветских стран*. Не слепое копирование западных образцов и моделей, уже не раз доказавших свою несостоятельность, например, в экономике, не новомодные дискуссии о прелестях глобализации (читай - американизации) общества, а опора на давних проверенных партнеров, испытывающих те же трудности и готовых совместно их преодолевать, - вот стратегическое направление решения острейших проблем современного образования.



СИСТЕМА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИИ

О.И. Донецкая, доцент кафедры педагогики
Казанского государственного университета,

В.С. Щербаков, старший научный сотрудник Института среднего
профессионального образования РАО

Среднее профессиональное образование в ФРГ является, главным образом, следующей ступенью в образовательном процессе после неполной средней школы. Помимо средних профессиональных образовательных учреждений сюда же относятся техникумы – учебные заведения, в которых нельзя получить профессию, а можно только продолжить уже имеющееся профессиональное образование. Они предполагают в обязательном порядке окончание какого-либо типа среднего профессионального образовательного учреждения и позволяют своим выпускникам повысить квалификацию, оставляя их в рамках среднего образования. Прослеживается определенная аналогия с ПУ и техникумами в нашей стране: после ПУ так же можно продолжить свое образование в техникуме и повысить свою квалификацию; техникум так же дает своим выпускникам среднее образование (хотя и существует разграничение между средним специальным и средним техническим образованием). Принципиальное отличие заключается в том, что в нашей стране в техникум можно поступить и после неполной средней школы, в ФРГ же техникумы, по сути дела – заведения повышения квалификации: сюда нельзя быть зачисленным не только после неполной средней школы, но и после гимназии; как уже упоминалось, претендент на поступление в техникум уже должен иметь среднее профессиональное образование, полученное в среднем профессиональном учебном заведении.

Система образования Германии имеет иерархическую 4-ступенчатую вертикальную структуру: 1-я ступень – начальная школа (соответствующее образовательное учреждение – начальная школа). 2-я ступень включает в себя 2 подуровня, I и II. 2-я ступень I – это неполная средняя школа, охватывающая в различных федераль-

ных землях период обучения с 5-го по 9-й (10-й) класс (образовательные учреждения – гимназия, реальная школа, основная школа, общая школа, специальная школа). 2-й ступени II соответствуют 11 – 13-й классы гимназии и некоторые типы средних профессиональных образовательных учреждений, однако не все они, несмотря на то что завершение данной ступени означает приобретение полного среднего образования, дают право поступления в высшие школы. 3-я ступень – продвинутое профессиональное образование (техникумы) и высшее образование (университеты, высшие школы, технические высшие школы и профессиональные высшие школы). 4-я ступень объединяет различные типы учреждений повышения квалификации, включая народные высшие школы. Таким образом, среднее профессиональное образование в основном соответствует, 2-й ступени II и, кроме того, включает в себя одно образовательное учреждение 3-й ступени – техникумы (см. схему 1).

Система среднего профессионального образования включает в себя, как правило, следующие учреждения:

- 1) профессиональные школы (Berufsschulen) в рамках дуальной системы (на схеме обозначены как «Дуальная система»);
- 2) профессионально-технические школы (Berufsfachschulen) и школы среднего медицинского персонала (Schulen fur Berufe im Gesundheitswesen);
- 3) технические школы (Fachoberschulen);
- 4) профессиональные училища (Berufsaufbauschulen);
- 5) техникумы (Fachschulen).

На схеме 1 показаны их взаимосвязь и иерархия.

В отдельных землях имеются и другие типы средних профессиональных учреж-

© О.И. Донецкая, В.С. Щербаков, 2002

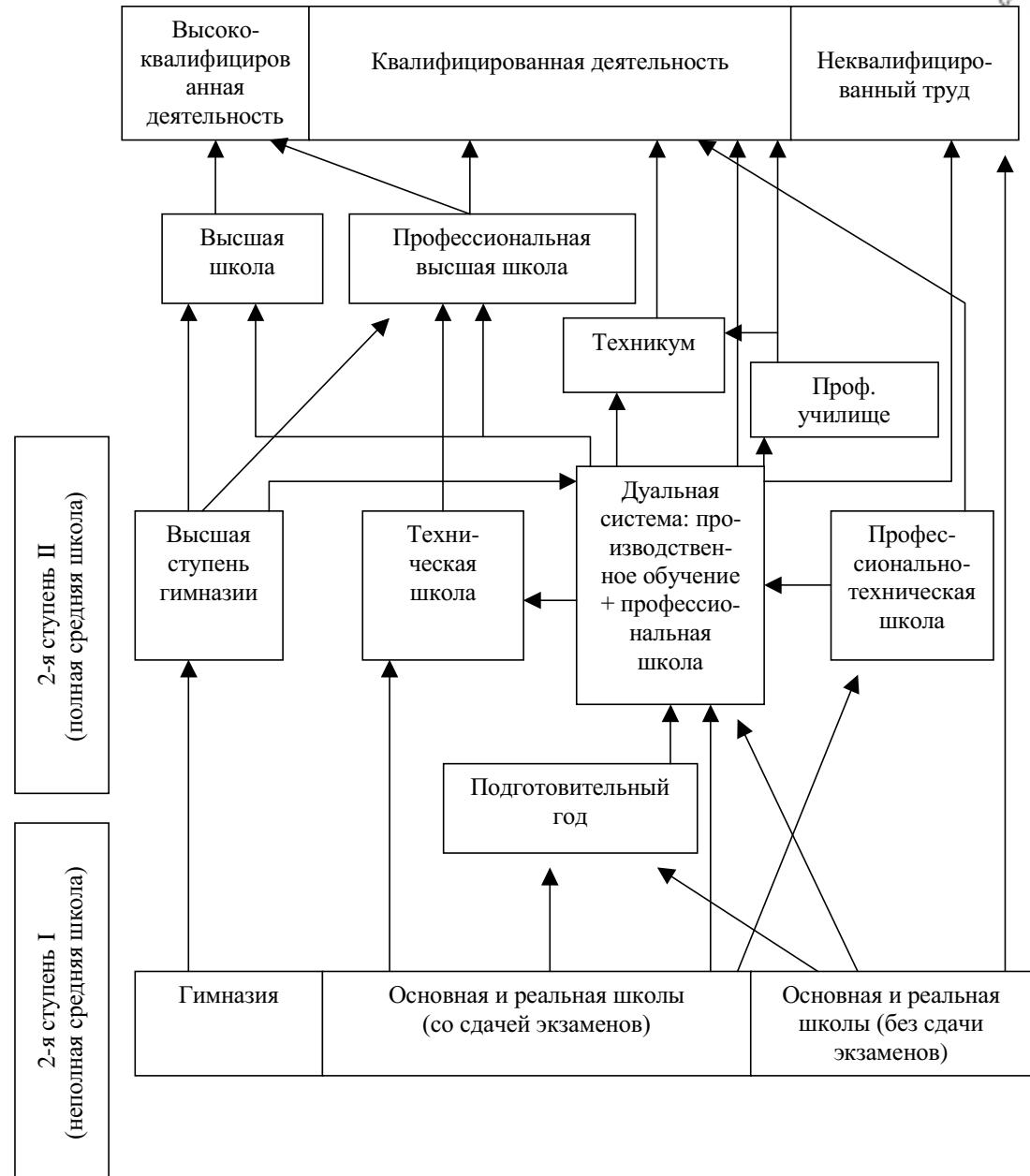


Схема 1. Важнейшие пути приобретения профессии

дений: колледжи (Kollegschenen), профес-сиональные гимназии (berufliche Gymnasien или Fachgymnasien), экономиче-ские гимназии (Wirtschaftsgymnasien) и т.д. Кроме того существуют также профес-сиональные школы для молодых людей с на-рушениями в развитии.

Средние профес-сиональные учрежде-ния: в соотвествии со своей правовой фор-мой могут быть государственными, част-

ными и смешанными. Приобретение про-фессии чаще всего не происходит в рам-ках какой-то одной правовой формы: напри-мер, дуальная система среднего профес-сионального образования предусматрива-ет посещение учащимся государствен-ной профес-сиональной школы и частного обучающего предприятия; межпроизвод-ственные учебные комбинаты, финан-сируемые как частными предприятиями,



так и государством, т. е. являются смешанной формой собственности.

Профессиональное образование может быть чисто школьным, чисто производственным или комбинированным. Оно может быть дневным и вечерним. Как и во всех демократических, высокоразвитых государствах, в Германии ярко выражен плюрализм различных типов средних профессиональных учреждений и различных форм профессионального образования. Таким образом, пути получения профессии могут быть самыми различными. На схеме указаны лишь важнейшие из них. Такое многообразие позволяет удовлетворить самые разные потребности. К тому же, всегда существует возможность перехода из одного типа учебного заведения в другой – для этого предусмотрены так называемые «специальные экзамены».

Несмотря на очень широкий спектр различных средних профессиональных образовательных учреждений, профессию как таковую непосредственно после средней школы, а точнее по окончании 1-й ступени, можно получить не во всех типах этих учреждений, а лишь в профессиональных, профессионально-технических школах и приравненных к ним школах среднего медицинского персонала, а также в колледжах. Остальные, хотя и относятся официально к системе среднего профессионального образования, собственно профессии не дают. Технические школы являются, по сути дела, подготовительным этапом для поступления в высшую профессиональную школу. Примерно то же самое можно сказать и о профессиональных училищах, которые чаще всего рассматриваются как подготовительный этап для поступления в техникумы. Их посещают либо лица уже работающие и имеющие какую-то специальность, но желающие повысить свою квалификацию, либо лица, находящиеся на обучении в рамках дуальной системы профессионального образования и готовящиеся к поступлению в техникум. Техникумы, как уже упоминалось, являются как бы учреждениями повышения квалификации. Они также предполагают наличие у поступающих какой-либо специальности. В них нельзя поступить непосредственно после школы. Они позволяют выпускникам приобрести более высокую по сравне-

нию с профессиональными и профессионально-техническими школами квалификацию, например мастера или техника.

Как уже упоминалось, первые три типа – профессиональные школы, профессионально-технические и технические школы – дают выпускнику полное среднее образование. Сначала возникает некоторое недоумение по поводу того, почему же не всем выпускникам образовательных учреждений данного уровня открывается возможность поступления в высшие или профессиональные высшие школы. Объяснение заключается в том, что образовательные учреждения 2-й ступени II достаточно формально объединены в рамках одного уровня. Понятие «полное (неполное) среднее образование» в Германии не употребляется. Здесь закрепилось понятие различных уровней «зрелости». И если завершение 2-й ступени I всегда (при условии сдачи экзаменов) означает так называемую «среднюю зрелость» (mittlere Reife), которая открывает для молодых людей равные возможности в продолжении своего образования в учебных заведениях 2-й ступени II, то завершение 2-й ступени II какого-то конкретного уровня зрелости не означает.

По окончании образовательных учреждений 2-й ступени II выпускникам присваиваются разные степени «зрелости». После гимназии и обучения в рамках дуальной системы (если оно завершено успешно) – «вузовская зрелость» (Hochschulreife), после технической школы – «профессионально-вузовская зрелость» (Fachhochschulreife). Названия говорят сами за себя. «Вузовская зрелость» означает возможность поступления в любые вузы, «профессионально-вузовская» – только в профессиональные высшие школы. Профессиональное училище означает достижение «техникумской зрелости» (Fachschulreife). Профессионально-техническая школа оставляет своих выпускников в рамках «средней зрелости» и не дает им права поступления ни в высшие школы, ни в техникумы.

Тем не менее ни одна ветвь профессионального образования не является тупиковой. «Специальные экзамены» позволяют осуществлять переход из одного типа учебного заведения в другой или даже в рамках данного заведения получить более



высокий, чем предусмотрено, уровень зрелости. Можно смело утверждать, что в Германии на всех уровнях системы образования созданы оптимальные условия для продолжения образования, повышения квалификации, переквалификации. Здесь найдется немало людей, путь профессионального становления которых можно охарак-

теризовать как единственный в своем роде: такая необычная комбинация типов учебных заведений, «специальных экзаменов», форм и сроков обучения привела этих людей к получению профессии.

Приведенная ниже таблица показывает, как велика роль системы среднего профессионального образования в Германии.

Количество учащихся в средних профессиональных учебных заведениях различных типов в ФРГ, тыс.чел.*

Год	Профессиональные школы. Подготовительный год	Профессионально-технические школы	Техники	Школы среднего мед. персонала	Учащиеся в рамках дуальной системы	Доля учащихся в населении в возрасте 16-19 лет, %
	I	II	III	IV	V	VI
1960	1662	126	102	40	1279	54,8
1965	1780	149	104	42	1338	57,7
1970	1600	183	131	61	1269	53,4
1975	1637	271	117	89	1329	48,5
1980	1970	326	95	97	1716	53,8
1985	2025	340	102	112	1831	62,9
1990	1579	246	124	108	1477	74,8
1995	1531	232	129	112	1430	73,1

* Составлено по: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick/ Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Plank-Institut für Bildungsforschung. Reinbek bei Hamburg, 1994. S. 587

Как видим, более половины молодых людей в возрасте от 16 до 19 лет посещают средние профессиональные учебные заведения. Эта же таблица дает представление о том, каков удельный вес различных типов средних профессиональных образовательных учреждений. Основная нагрузка падает на обучение в рамках дуальной системы (параллельное обучение в профессиональной школе и на производстве), которую называют «сердцевиной» профессионального образования Германии (колонка V).

Здесь необходимо дать некоторые пояснения, так как колонка I может ввести в заблуждение относительно некоторых ста-

тистических данных. Колонка показывает совокупное количество учащихся, проходящих обучение в профессиональной школе (а она является частью дуальной системы) и в рамках подготовительного года, ибо подготовительные курсы интегрированы в профессиональные школы. Обучение в течение подготовительного года носит общеобразовательный характер, в это время обучение на производстве не предусматривается.

При рассмотрении данных, например, за 1990 г. (учащихся в профессиональных школах и на подготовительных курсах – 1 579; учащихся в рамках дуальной системы –



1 477) получаем, что 102 чел. обучались в данном году на подготовительных курсах, так как количество учащихся в рамках дуальной системы - это одновременно и количество учащихся профессиональных школ.

Таблица построена таким образом, что колонки I – IV дают статистические сведения о чисто школьных формах профессионального обучения. Колонка V отражает количество учащихся комбинированной формы. Но, учитывая то обстоятельство, что профессиональная школа (колонка I) всегда предполагает параллельное производственное обучение, видим, что количество учащихся чисто школьных форм обучения (в 1990 г. – 478; сюда же можно приплюсовать и количество учащихся подготовительных курсов при профессиональных школах – 102, которые, впрочем, тоже впоследствии вольются в дуальную систему) значительно меньше (в среднем в 3 раза) количества учащихся комбинированной формы обучения.

Итак, дуальная система является основой профессионального обучения в Германии. Более того, она считается одной из наиболее характерных особенностей немецкой системы образования в целом. В соответствии с докладом рабочей группы Института Макса Планка по вопросам образования (1994) дуальная система профессионального образования является специфической чертой, отличающей систему образования ФРГ от систем образования большинства развитых индустриальных стран, где профессиональное образование носит преимущественно «школьный» характер, т.е. ориентировано на обучение только в профессиональных школах разных типов (Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick/ Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Plank-Institut für Bildungsforschung. Reinbek bei Hamburg, 1994. S.18). В этом же докладе отмечается, что дуальная система с некоторыми отличиями существовала и в ГДР.

Коль скоро данная система занимает ведущее положение в профессиональном образовании вообще, остановимся на ней несколько подробнее. Обозначение «дуальная система» было официально закреплено в 1964 г. Немецкой комиссией по вопросам вос-

питания и образования (Brockhaus – Die Enzyklopädie. Leipzig; Mannheim, 1996-1999. 20.Aufl. In 24 Bd. Bd.5. S.724), хотя ее развитие началось еще в середине XIX в. Как уже упоминалось, она представляет собой сочетание обучения в профессиональной школе и непосредственно на производстве. Причем акцент однозначно делается на производственной составляющей учебного процесса. Поэтому обучение в рамках дуальной системы часто называют просто «производственным обучением».

Несмотря на экспансию высшего образования в последние годы, производственное обучение не потеряло своей привлекательности для молодых людей. Данное обстоятельство можно объяснить тем, что дуальная система очень гибко вписывается в систему образования в целом, т. е. она открывает все возможные пути для дальнейшего повышения квалификации. Проследив по схеме, где можно продолжить образование после успешного окончания обучения в рамках дуальной системы, мы увидим, что эта система предоставляет своим выпускникам при условии успешной сдачи экзаменов (не ниже определенного балла) все те же возможности, что и гимназия, чего нельзя сказать о других типах средних профессиональных учебных заведений. Таким образом, производственное обучение не превращается изначально, как это происходит в большинстве других развитых стран, в «образовательный тупик».

Дуальная система не предполагает собственно поступления в профессиональную школу. Механизм здесь несколько другой. Претенденты на обучение в рамках дуальной системы ищут сначала место ученика на производстве. Существуют специальные консультационные пункты при службах занятости, где молодые люди могут получить информацию о наличии вакантных ученических мест на предприятиях. Можно воспользоваться также различными объявлениями в газетах или специализированных бюллетенях. Количество мест зависит от экономической структуры на данный момент времени, от тенденций развития рынка, от стратегии конкретного предприятия, а не определяется государственными или политическими решениями.



Предприятия, в особенности крупные и успешные, для отбора претендентов проводят, как правило, тестирование или даже экзамены. Не выдержавшие тестирования должны посещать подготовительные занятия при профессиональных школах, ибо в Германии закреплено законодательством не только обязательное школьное обучение для всех детей, но и обязательное профессиональное обучение для лиц, не достигших совершеннолетия (18 лет), которые не посещают старшие (11 – 13-й) классы гимназии или техническую школу. Таким образом, молодые люди, достигшие «средней зрелости», обязаны продолжить свое образование либо в гимназии или технической школе, либо в одном из средних профессиональных образовательных учреждений 2-й ступени II. Если же эти возможности по каким-то причинам упущены, молодой человек, как уже сказано, обязан посещать подготовительные курсы при профессиональных школах. При положительных результатах тестирования между предприятием и учащимся заключается договор, в котором обговариваются все необходимые условия: продолжительность обучения, права и обязанности учащихся, продолжительность рабочего дня и отпуска, размер вознаграждения и т.д. Если место на предприятии найдено, то автоматически становится ясно, какую профессиональную школу и какую группу в ней будет посещать учащийся.

Однако нельзя сказать, что отношения между предприятиями и профессиональными школами отлажены достаточно четко по всем вопросам. Это связано с плюралистичным распределением полномочий между федеральным центром и федеративными землями, с одной стороны; между землями и предприятиями – с другой; а также между союзами работодателей и союзами рабочих и служащих (схема 2). Обучение в профессиональной школе и обучение на производстве имеют различный правовой статус, у них различные учредители, органы контроля и различные источники финансирования.

Таким образом, дуальность подразумевает разделение на две правовые сферы: правовые отношения в процессе производственного обучения регулируются на основании договора между предприятием и уч-

ником, составленного в соответствии с гражданско-правовыми нормами; обучение в профессиональной школе регламентируется общественно-правовым законодательством.

Дуальность подразумевает также наличие различных учредителей: в производственном обучении в качестве таковых выступают, как правило, частные предприятия; профессиональные школы являются государственными учреждениями.

Производственное обучение регулируется на уровне федерации (положениями о профессиональном образовании, соответствующими законами). Профессиональные школы находятся в подчинении органов образования соответствующей федеральной земли.

Обучение на производстве финансируется самим предприятием; обучение в профессиональной школе – соответствующей федеративной землей, округом и общиной (минимальная единица административного деления в Германии).

Принцип дуальности нарушается лишь при организации межпроизводственных учебных мастерских, которые остаются как бы за рамками дуальной системы. Эти учебные мастерские дополняют обучение на рабочем месте. Они создаются различными экономическими организациями, союзами и объединениями, а также профсоюзами, часто совместно, ими же, главным образом, и финансируются, но получают при этом дополнительные средства из федерального и земельного бюджета.

Предприятия также получают иногда государственную финансовую поддержку, но в очень ограниченных размерах и в рамках каких-либо специализированных программ, главным образом, направленных на стимулирование организации дополнительных учебных мест на данных предприятиях.

Профессиональная школа рассматривается как равноправный партнер обучающего предприятия в подготовке кадров. Свои задачи она видит прежде всего в «передаче специально-теоретических знаний и углублении и расширении общего образования» (Holfelder W. & Bosse W.: Schulgesetz flir Baden-Wurttemberg. Stuttgart; Munchen; Hannover, 1977. 3 Aufl. 252 S.31). Содержание обучения носит «как общий, так и специальный характер при особом учете требований профессионального образования»



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

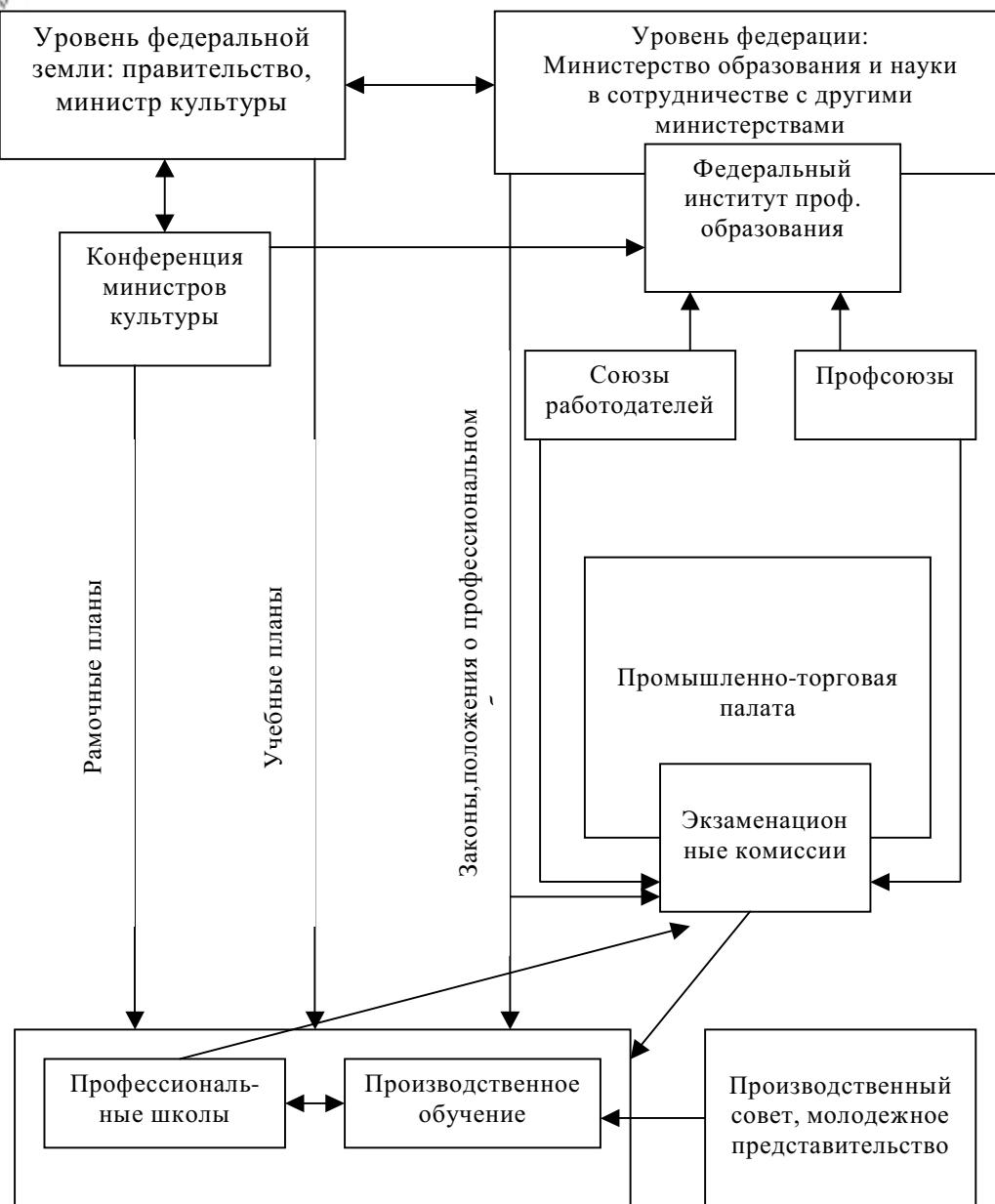


Схема 2. Структура управления дуальной системой среднего профессионального образования

(решение Конференции министров культуры, 1975) (Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick/ Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Plank-Institut für Bildungsforschung. Reinbek bei Hamburg, 1994. S. 573).

Профессиональные школы имеют преимущественно 4 направления: торговое, промышленно-ремесленное, сельскохозяйственное и домоводство.

Учебные планы состоят из 3 частей:

- профессионально ориентированные практические занятия (например, занятия в учебной лаборатории);
- профессионально ориентированные теоретические занятия;
- общеобразовательные занятия (спорт, немецкий язык, религия, обществоведение; изучение иностранных языков, как правило, не предусматривается).



Распределение учебного времени между обучающим предприятием и профессиональной школой варьируется в зависимости от различных условий, но в среднем около 70 % учебных часов отводится на производственное обучение и, соответственно, около 30 – на школьное (от 8 до 16 ч.). Занятия в профессиональной школе проводятся, обычно в какой-то один день недели – так называемый школьный день (более половины учащихся имеют один школьный день, приблизительно четверть – 2). Если занятия, включая перемены, продолжаются менее 5 ч. (например, если школьные занятия проводятся в течение полутора дней), то тогда предприятие имеет право предусмотреть в этот же день занятия на производстве. В конце 80-х г.г. только около 20 % профессиональных школ предлагали в школьный день своим учащимся занятия, продолжающиеся менее 8 ч.

Для части учащихся предусмотрены так называемые блочные занятия, которые проводятся компактно – реже, но в течение более длительного времени (в целом 13 недель в год). Такая организация занятий предусмотрена для профессий, потребность в которых в количественном отношении не велика (например, для будущих пивоваров, оптиков, ювелиров, кровельщиков, фортепианных мастеров и т.д.). Так как численность обучающихся данным профессиям очень незначительна, то целесообразно организовывать занятия таким образом, чтобы обеспечить достаточную наполняемость учебных групп. Поэтому блочные занятия организуются в масштабе крупных административных единиц: правительственный округа, федеральной земли или даже иногда всей страны. Возможны и комбинированные занятия (блочные и еженедельные).

Следует подчеркнуть, что каждая профессиональная школа, любое среднее профессиональное учебное заведение имеет свои особенности. Возможна и такая организация занятий; когда в течение первого года обучения предусматриваются теоретические и практические занятия только в профессиональной школе. Занятия на предприятии не проводятся (если речь идет о сложных, ответственных технологических процессах). В течение следующих двух лет за-

нятия проводятся уже по традиционной схеме: предприятие – профессиональная школа.

Охарактеризуем коротко другие типы средних профессиональных учебных заведений.

Профессионально-технические школы (Berufsfachschulen) – это 1 – 3-летние дневные средние профессиональные учебные заведения, в которые можно поступить непосредственно после успешного окончания неполной средней школы (2-й ступени I). Они ведут подготовку по торговым, техническим, социальным, горно-строительным, сельскохозяйственные специальностям, предусмотрено также домоводческое направление. Это старейший тип среди всех средних профессиональных учебных заведений Германии: свое начало профессионально-технические школы ведут от торговых школ, появившихся еще в XVIII в. Они дают выпускникам возможность заниматься той или иной квалифицированной деятельностью, продолжить образование в рамках дуальной системы; кроме того, после 2-летнего обучения в профессионально-технической школе можно перейти в техническую школу.

Технические школы (Fachoberschulen) – средние профессиональные учебные заведения. Сюда можно поступить после успешного окончания неполной средней школы. По окончании вручается удостоверение о достижении «профессионально-вызовской зрелости», что означает возможность продолжения образования в профессиональных высших школах. Срок обучения – от 1 года при дневной форме обучения до 3 лет при других формах обучения, (Обычно говорят об учебных заведениях «полного дня» и «неполного дня». «Полный день» – это собственно дневная форма обучения, «неполный день» – вечерняя, заочная, комбинированная, 1 – 2 раза в неделю, но целый день и т.д.).

Профессиональные училища (Berufsaufbauschulen) – средние профессиональные учебные заведения, дающие право своим выпускникам обучаться в техникуме. Здесь обучаются, как правило, лица, уже имеющие какую-либо специальность. Срок обучения – 1 год при дневной форме обучения, 3 года – при



других формах обучения. В некоторых землях этот тип учебных заведений потерян свое значение.

Техникумы (Fachschulen) – средние профессиональные учебные заведения 3-й ступени, позволяющие повысить имеющуюся квалификацию. У претендентов предполагается наличие профессии. Практикуется только 2 формы обучения в техникумах – дневная (срок обучения от 6 мес. до 3 лет) и вечерняя (от 6 до 8 семестров). Техникум дает углубленное профессиональное образование и позволяет получить ква-

лификацию мастера, техника, экономиста, организатора производства.

Следует добавить, что хотя образование, в том числе и профессиональное, – дело государственное, тем не менее роль частных учебных заведений в Германии нельзя охарактеризовать как незначительную. Около 8 % учащихся средних профессиональных образовательных учреждений составляют лица, обучающиеся в частных заведениях. Особенно много частных техникумов и школ среднего медицинского персонала (около 40 % от общего количества).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И НОВЫЙ ВЕК

О.Б. Томилин, зав. кафедрой физической химии МГУ им. Н.П. Огарева,
доцент,

К.М. Романов, профессор кафедры психологии МГУ им. Н.П. Огарева,

С.И. Демкина, ассистент кафедры физической химии
МГУ им. Н.П. Огарева,

В.И. Бузулуков, доцент кафедры физической химии
МГУ им. Н.П. Огарева,

Л.А. Живечкова, доцент кафедры физической химии
МГУ им. Н.П. Огарева

Новый век для российского образования стал не просто рубежной хронологической вехой. К этой временной дате развитие общества в социальной, научной и технологической сферах накопило столь значительный объем качественного нового, что требуются осмысление и изменение норм общественного и профессионального поведения человека, чтобы обеспечить не только сохранение стабильного социума, но и его поступательное движение. Эти нормы затрагивают все области жизнедеятельности личности. Новый состав «modus operandi» не является декларацией, он должен формироваться и адаптироваться в общественной и профессиональной деятельности личности и, естественно, вырастать из общего и профессионального образования.

Проблема сохранения стабильно развивающегося общества преломляется для образовательных учреждений в проблему качества образования. Нельзя сказать, что российское образование устранилось от решения этой проблемы. Напротив, после-

днее десятилетие характеризовалось интенсивным поиском решения. Череда сменяющихся образовательных стандартов – убедительный пример действий государства по модернизации образовательной сферы. Однако если проанализировать содержание этой деятельности, то не трудно заметить, что методологически проблема качества образования решалась на основе поиска оптимальных характеристик выходного образовательного продукта, которые представлялись в виде традиционного перечня знаний, умений и навыков (ЗУН).

Надо сказать, что подобная методология определения качества образования является малопродуктивной. Эта неэффективность вытекает из невозможности перечислить все требуемые потребительские свойства образования, с одной стороны, и из постоянного изменения этих свойств, с другой. Определяя качество образования в виде ЗУН, система образования обречена на *постоянную* погоню за *постоянно ускользающей* тенью.

© О.Б. Томилин, К.М. Романов, С.И. Демкина, В.И. Бузулуков, Л.А. Живечкова, 2002



В связи этим попробуем сформулировать альтернативное определение качества образования и профессиональной подготовки, играющей главенствующую роль в процессе социализации молодежи. Уровень социальной ценности профессиональной подготовки личности определялся, определяется и будет определяться способностью человека самостоятельно решать теоретические и экспериментальные задачи, возникающие в его повседневной профессиональной деятельности. Данное качество, безусловно, основывается на ЗУН, но его важнейший компонент – способность вывода нового знания, что является продуктом мыслительной деятельности человека на пространстве конкретного профессионального знания. Эту новую характеристику качества подготовки будем называть профессиональным мышлением, а полноценность его формирования в процессе профессиональной подготовки определять устойчивостью навыков выполнения совокупности мыслительных операций на материале конкретного знания.

Новое определение качества профессиональной подготовки требует исследовать возможности используемых образовательных технологий, их учебно-методическое сопровождение, обеспечить формирование и практическое освоение необходимого уровня мыслительной деятельности. Для определенности будем оценивать уровень профессионального мышления устойчивостью выполнения на материале конкретного знания следующих общих мыслительных операций: конкретизации, анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения. Это позволяет перейти от абстрактных рассуждений к количественным педагогическим измерениям, позволяющим определять характер и содержание образовательных технологий.

Исходя из сформулированных положений, проанализируем состояние действующего учебного процесса на примере преподавания университетского курса «Физическая химия». Для исследования нами были выбраны два учебных пособия, рекомендованных для применения в российских высших учебных заведениях: Кудряшов И.В., Каретников Г.С. Сборник примеров и

задач по физической химии: Учеб. пособие для хим.-технол. спец. вузов. 6-е изд. перераб. и доп. М., 1991. (I) и Сборник вопросов и задач по физической химии для самоконтроля: Учеб. пособие для вузов / А.Г. Атанасянц, С.Ф. Белевский, Г.С. Каретников и др. Под ред. С.Ф. Белевского. М., 1979. (II). В этих пособиях анализировалось соответственно 606 и 411 заданий для самостоятельного решения. Алгоритм решения каждого из заданий соотносился с указанными выше мыслительными операциями. Естественно, что многие задания для своего решения требуют более чем одну мыслительную операцию. В этом случае они относились к каждому из идентифицированных типов одновременно с соответствующей весовой долей.

В табл. 1 представлены результаты психологического анализа содержания учебных заданий.

Как видно из представленных данных, значительная доля учебных заданий (около 70 %) требует в основном репродуктивной мыслительной деятельности (операция конкретизации). В учебном пособии (I) отсутствуют задания, связанные с выполнением операций классификации и обобщения, в учебном пособии (II) данным операциям отводится крайне незначительная роль.

Исследованные учебные пособия далеко не оптимальны в своем содержании с точки зрения формирования полноценного профессионального мышления. Представленные в табл. 1 результаты позволяют сделать определенные заключения о действующих методических установках преподавателей. Нами проанализировано содержание используемого в учебном процессе пакета индивидуальных заданий (общее их число 1 108) по курсу «Физическая химия», подготовленного группой преподавателей университета на основе всех имеющихся учебных материалов. Как следует из результатов проведенного исследования, в профессорско-преподавательской среде существует своеобразная педагогическая концепция, устойчиво ориентированная на операцию конкретизации.

Для исследования возможности целенаправленного формирования у обучаемых конкретных мыслительных операций на



Таблица 1

Результаты психологического анализа содержания учебных заданий, %

Мыслительная опера-ция	Учебное пособие (I)	Учебное пособие (II)	Среднее значение	Стереотип преподавания
Конкретизация	78,66	61,92	70,29	69,3
Анализ	3,28	22,74	13,01	17,6
Синтез	15,26	9,92	12,59	1,6
Сравнение	2,79	4,95	3,87	3,4
Классификация	–	0,29	0,15	0,7
Обобщение	–	0,16	0,08	7,4

учебном материале профессиональных знаний был выполнен педагогический эксперимент со студентами III – IV курсов химического отделения Института физики и химии Мордовского государственного университета на 4 учебных потоках. Всего в нем приняли участие 159 чел. Для оценки исходного уровня сформированности профессионального мышления в начале учебного курса «Физическая химия» была проведена поливариантная общая контрольная работа (входной контроль) по материалу пройденных базовых химических дисциплин «Общая и неорганическая химия», «Аналитическая химия». Каждый вариант включал 5 заданий, отнесенных к таким доминирующему мыслительным операциям, как анализ (40 %), сравнения (40 %) и конкретизация (20 %).

Далее педагогический эксперимент, целью которого являлось исследование динамики формирования умственных действий в учебном процессе высшей школы, проходил по следующей схеме. Каждый из 4 учебных потоков делился на контрольную (78 чел.) и экспериментальную (81 чел.) группы. Заметим, что средний балл по изученным ранее учебным дисциплинам естественно-научного направления составил в контрольной и экспериментальной группах соответственно 3,730 и 3,689, средний балл по дисциплинам гуманитарного направления – 3,930 и 3,982. Это свидетельствует о том, что исходные качественные характеристики групп в целом оказались примерно одинаковыми.

В течение семестра каждому студенту предлагалось для самостоятельного решения 36 учебных заданий, сгруппирован-

ных в 6 пакетов. В контрольной группе использовался не оптимизированный пакет заданий (70,3 % – операция конкретизации, 15,3 – операция анализа и 14,4 % – остальные мыслительные операции). В экспериментальной группе содержание учебных заданий в рамках тех же количественных параметров были иными: 40 % заданий требовало выполнения операции анализа, 60 % – конкретизации и других мыслительных операций. Выбор структуры заданий для экспериментальной группы (превышение заданий на операцию анализа по отношению к контрольной группе в 2,6 раза) определялся целями проводимого исследования: оценить отклик обучаемых на целенаправленное формирование данных мыслительных операций.

Для мониторинга за протекающим учебным процессом в течение семестра в контрольной и экспериментальной группах были проведены 2 аудиторные контрольные работы, в которых каждому студенту было предложено индивидуальное задание из 4 задач, относящихся к таким мыслительным операциям, как конкретизация и анализ. Результаты проведенного педагогического эксперимента представлены в табл. 2 и на рис. 1 и 2.

Для достоверного обсуждения полученных результатов количественные данные проведенного педагогического эксперимента были подвергнуты статистической обработке. В связи с тем что контрольная и экспериментальная группы представляют собой различные выборки, необходимо установить сравнимость точности проведенных педагогических измерений, которая характеризуется дисперсией. Сравнение величин диспер-



Таблица 2

Результаты (средний балл) проведенного педагогического эксперимента

Контрольная группа	Тип группы	Кол-во студентов	Средний балл							
			Входной контроль		Контрольная работа № 1		Контрольная работа № 2			
			Операция анализа	Операция конкретизации	Операция анализа	Операция конкретизации	Операция анализа	Операция конкретизации		
Экспериментальная группа	81	3,689	3,982	2,344	2,634	1,990	3,024	2,808	2,730	
Контрольная группа	78	3,730	3,930	2,710	2,804	1,852	3,196	2,200	2,622	

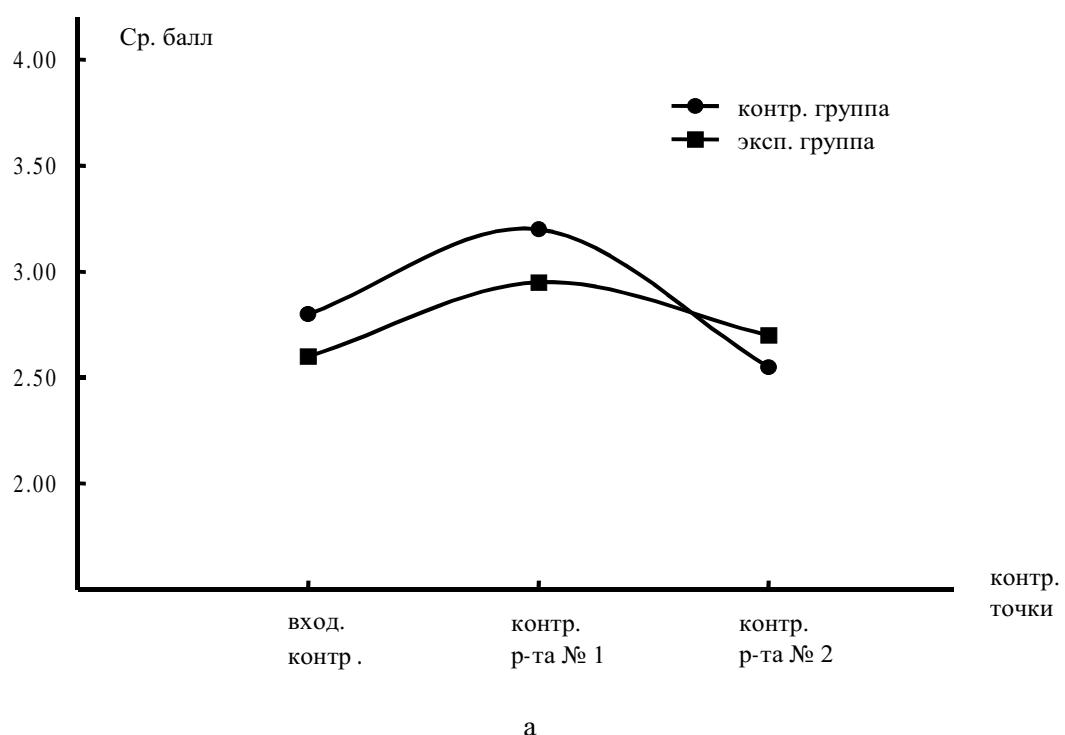
ции показало, что с доверительной вероятностью 0,9 педагогические измерения величины среднего балла в срезовых контрольных точках для контрольной и экспериментальной групп являются равноточными.

Сравнение же точности измерений в группах обнаруживает, что различия в величинах дисперсии с доверительной вероятностью 0,9 не значимы для контрольных работ № 1 и № 2, в то время как точность измерений при входном контроле значительно отличается от последующих контрольных точек. Любопытно отметить, что при входном контроле независимо от типа группы величина дисперсии для операции конкретизации является наибольшей (большой разброс в измеряемых величинах, точность измерения среднего балла невысокая), величина же дисперсии для операции анализа – наименьшей (малый разброс в измеряемых величинах, точность измерения среднего балла высокая).

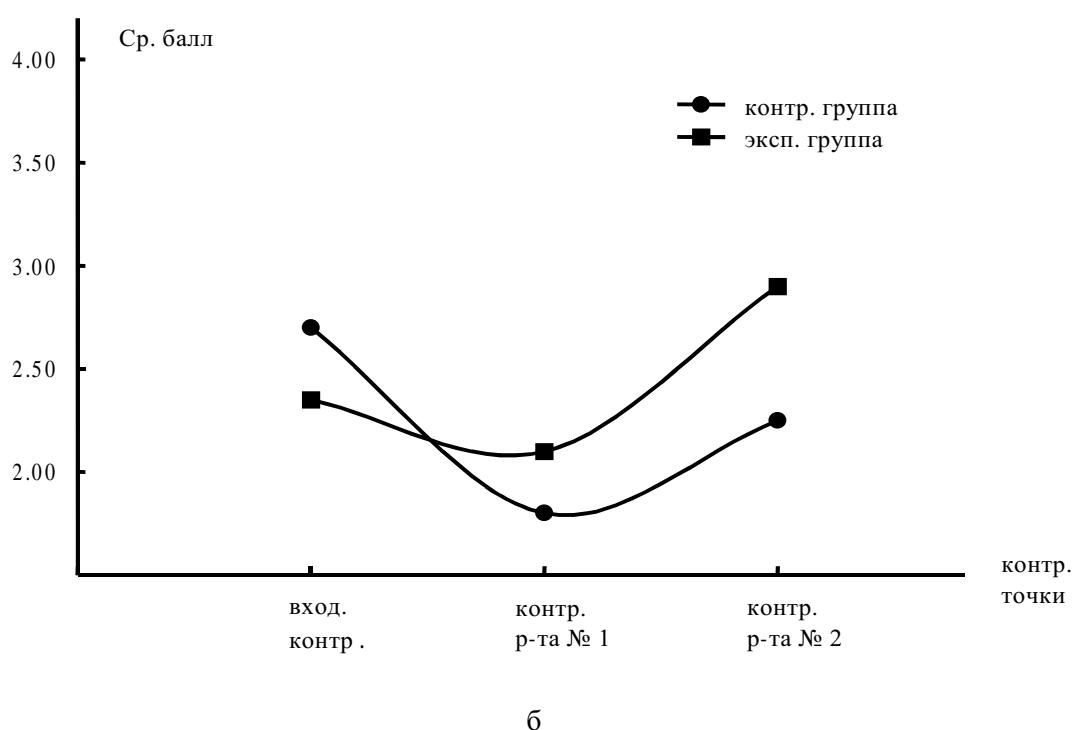
Как следует из приведенного выше обсуждения, полученные результаты свиде-

тельствуют, во-первых, о правильности методики организации педагогического эксперимента и проведении педагогических измерений, во-вторых, об адекватности полученных результатов естественному развитию процесса обучения. Как уже указывалось выше, задания на операцию конкретизации при входном контроле представляли собой материал из различных курсов, пройденных ранее. Поэтому не удивителен наибольший разброс при измерении величины среднего балла, что характерно для остаточных знаний. Дальнейший учебный процесс, концентрируясь на одной учебной дисциплине, естественным образом уменьшает разброс при измерении величины среднего балла в заданиях на операцию конкретизации. Отсутствие навыков в решении заданий на операцию анализа к проведению входного контроля и определяет малую величину разброса при измерении величины среднего балла.

Для оценки возможностей формирования профессионального мышления в про-

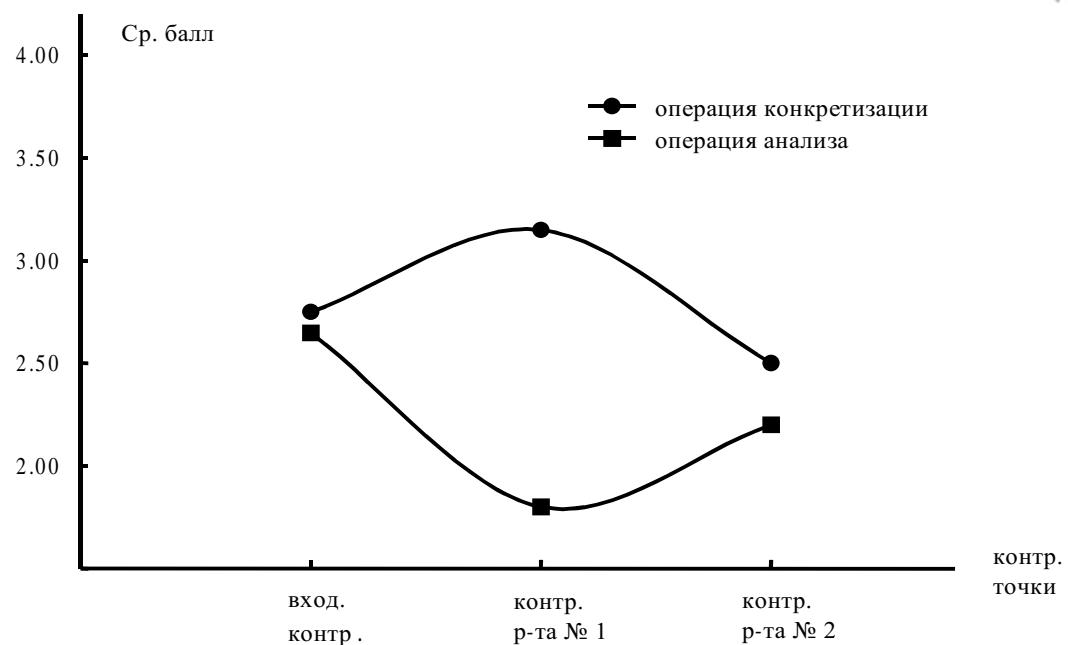


а

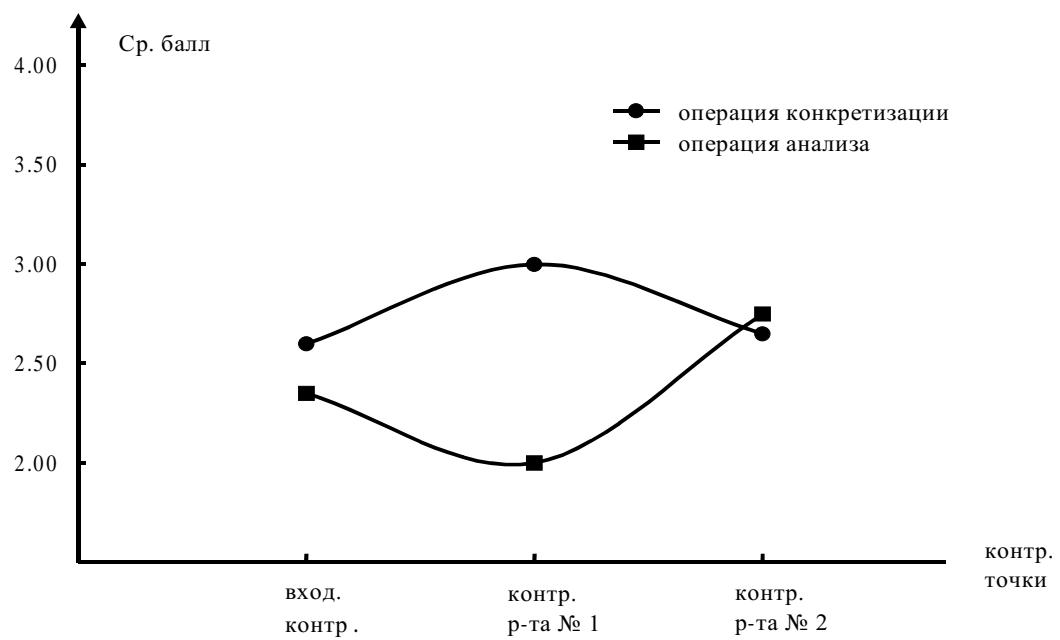


б

Рис. 1. Выполнение в группах операций конкретизации (а) и анализа (б)



а



б

Рис. 2. Выполнение исследуемых операций в контрольной (а) и экспериментальной (б) группах



цессе обучения рассмотрим динамику изменения величины среднего балла в срезовых контрольных точках проводимого педагогического эксперимента. Как видно из данных табл. 2 и рис. 1, 2, качественный характер изменения величины среднего балла при выполнении заданий как на конкретизацию, так и на анализ в обеих группах студентов одинаков. Для заданий на конкретизацию он имеет вид «подъем – спад» (см. рис. 1, а), для заданий на анализ – «спад – подъем» (см. рис. 1, б). Чтобы обсуждение полученных закономерностей было достоверно, исследуем значимость количественных различий при изменении величины среднего балла.

Сравнение величин средних баллов в срезовых контрольных точках показало, что при выполнении заданий на операцию конкретизации эти величины с доверительной вероятностью 0,9 значимо не отличаются в экспериментальной и контрольной группах во всех точках педагогических измерений. Аналогичная закономерность найдена и для величин средних баллов, измеренных при выполнении заданий на операцию анализа. Только в контрольной работе № 2 средние баллы в экспериментальной и контрольной группах с доверительной вероятностью 0,9 значимо отличаются друг от друга.

Проведем также сравнение величин средних баллов в срезовых контрольных точках, измеренных для каждой из групп студентов при выполнении заданий, ориентированных на выполнение того или иного типа мыслительных операций. При выполнении заданий на операцию конкретизации различие в величинах средних баллов, измеренных при входном контроле и контрольной работе № 1 в контрольной и экспериментальной группах, значимо не отличаются с доверительной вероятностью 0,9. Эта закономерность распространяется и на величины средних баллов, измеренных в контрольных работах № 1 № 2 в экспериментальной группе. Для контрольной группы величины средних баллов, измеренные для контрольных работ № 1 и № 2, значимо отличаются с доверительной вероятностью 0,9.

Проводя аналогичное исследование для величин средних баллов, измеренных

при выполнении заданий на операцию анализа, можно отметить, что для контрольной группы с доверительной вероятностью значимо отличаются результаты педагогических измерений при входном контроле и в контрольной работе № 1. Для экспериментальной группы значимое различие с той же самой доверительной вероятностью существует в величинах средних баллов, измеренных в контрольных работах № 1 и № 2.

Обсуждая представленные выше результаты, можно сделать следующие выводы. Во-первых, в процессе обучения возможно целенаправленное формирование устойчивых навыков выполнения тех или иных мыслительных операций на материале конкретного знания. Об этом свидетельствуют значимые различия в величинах средних баллов, измеренных в контрольных работах № 1 и № 2 в экспериментальной группе при выполнении заданий на операцию анализа, и не значимые различия для аналогичных величин при входном контроле и в контрольной работе № 1 (что является качественно важным для зависимостей «спад – подъем»).

Во-вторых, целенаправленное формирование устойчивых навыков выполнения мыслительных операций более высокого уровня (операция анализа по отношению к операции конкретизации) опосредованно закрепляет навыки выполнения операций подчиненного уровня. Об этом свидетельствует отсутствие значимых различий в величинах средних баллов, измеренных в контрольных работах № 1 и № 2 в экспериментальной группе при выполнении заданий на операцию конкретизации, что является качественно важным для зависимостей «подъем – спад».

В-третьих, проведенный педагогический эксперимент показал не только принципиальную возможность построения образовательных технологий, ориентированных на новое качество профессиональной подготовки, но и методические подходы к определению их количественных параметров при реализации в учебном процессе.

Работа выполнена при поддержке Центра грантов по фундаментальным исследованиям в области педагогики Министерства образования РФ (проект ГОО – 2.1 – 155).



ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕФОРМЫ И ИНИЦИАТИВЫ НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ

Э.Е. Чеканова, докторант кафедры социальной работы Саратовского государственного технического университета

На пороге XXI в. мы являемся очевидцами уникального спроса на высшее образование наряду с все большим осознанием его определяющего значения для экономического процветания и социокультурного развития. Палитра образовательных проблем повсюду одинакова. Это – проблемы финансирования, доступности высшего образования, последующей востребованности выпускников, их самореализации.

Что касается западной системы высшего образования, то к ее особенностям можно отнести в первую очередь то, что ее эволюция реализуется по ряду направлений, связанных с технологиями, которые способствуют созданию знаний, управлению ими, распространению, доступу и контролю за ними. Широко развивается непрерывная профессиональная подготовка специалистов. Характерная черта учебных планов зарубежных вузов – наличие большого числа предметов по выбору. Ситуация также отличается существенной социально-экономической стратификацией и ростом различий с позиции возможностей получения образования внутри самих стран, включая наиболее развитые и продвинутые. Масштабность и темпы преобразований таковы, что высшее образование и научные исследования в настоящее время выступают в качестве важнейших регуляторов культурного, социально-экономического и экологически устойчивого развития человека, сообществ и наций.

В 90-х гг. XX в. поиск альтернативных путей реформирования образования был максимально интенсивным. Перечислим лишь основные мероприятия мирового сообщества, направляющие процессы реформирования образования в мире. В 1995 г. ЮНЕСКО издала «Программный документ: реформа и развитие высшего образования». Впоследствии были проведены пять региональных консультаций (Гавана, ноябрь 1996 г.; Дакар, апрель 1997 г.; То-

кио, июль 1997 г.; Палермо, сентябрь 1997 г.; Бейрут, март 1998 г.). Решения 44-й и 45-й сессий Международной конференции по образованию (Женева, 1994 и 1996 гг.), 27-й и 29-й сессий Генеральной конференции ЮНЕСКО касались, в частности, Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений. В числе наиболее важных мероприятий – Всемирная конференция по образованию для всех (Джомтьен, Таиланд, 1990 г.), Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.), Конференция по академической свободе и университетской автономии (Синай, 1992 г.), Всемирная конференция по правам человека (Вена, 1993 г.), Всемирная встреча на высшем уровне в интересах социального развития (Копенгаген, 1995 г.), IV Всемирная конференция по положению женщин (Пекин, 1995 г.), Международный конгресс по образованию и информатике (Москва, 1996 г.), Всемирный конгресс по высшему образованию и развитию людских ресурсов для XXI века (Манила, 1997 г.), V Международная конференция по образованию взрослых (Гамбург, 1997 г.), Всемирная конференция по высшему образованию (Париж, 1998 г.) с призывом «содействовать преобразованию учреждений послесреднего образования в учебные заведения, обеспечивающие обучение на протяжении всей жизни, а также определить соответствующую роль университетов».

На наш взгляд, современное высшее образование продолжает следовать целям, провозглашенным Всемирной декларацией о высшем образовании для XXI века (принята в Париже 9 октября 1998 г.). Этот программный документ ЮНЕСКО определил задачи и функции высшего образования, а тем самым и вектор его развития. В числе первых названа функция, связанная с распространением образования, подготовкой кадров и проведением научных исследова-

© Э.Е. Чеканова, 2002



ний. Она актуализировала подготовку высококвалифицированных выпускников, способных удовлетворять запросы всех сфер человеческой деятельности путем предоставления возможности получения соответствующих квалификаций на основе использования курсов и учебных программ, постоянно адаптируемых к современным и потенциальным потребностям. Согласно ст. 3 доступ к высшему образованию должен определяться способностями, возможностями, усилиями, упорством и настойчивостью тех, кто хочет получить такое образование, и возможность получения такого доступа может сохраняться на протяжении всей жизни. За рубежом реально работает практика активного содействия доступу к высшему образованию представителей некоторых элиминируемых социальных групп, поскольку эти группы как в коллективном, так и в индивидуальном плане обладают опытом и талантом, которые могут представлять большую ценность для развития обществ, наций и сообществ.

Ст. 4 акцентирует внимание на расширении участия и повышении роли женщин в системе образования. Хотя в этом деле и достигнут значительный прогресс, во многих регионах мира сохраняются различные препятствия гендерного характера, которые мешают полноценному доступу женщин к высшему образованию и эффективной интеграции. Даже в Швеции, феминистически ориентированной стране, не прекращаются усилия, направленные на искоренение в области высшего образования всех стереотипов, обусловленных признаком пола. В ст. 5 эксплицируется необходимость продвижения знаний путем проведения научных исследований в областях естественных и гуманитарных наук и искусства и распространения их результатов. В университете г. Гетеборга, например, поощряются и укрепляются новаторство, междисциплинарность и трансдисциплинарность программ. Американские профессора и преподаватели самостоятельно судят о том, какие предметы заслуживают внимания и исследования с их стороны. Университетские коллектизы Америки склонны к выработке своих собственных критериев качества, саморефлексирующих норм поведения.

Казалось бы, другим импульсом, позволяющим стимулировать реформы в сфере образования, могут стать фонды, финансирующие университеты. В области высшего образования подобные структуры достаточно преуспели, однако они не всегда в полной мере эффективно использовали свои возможности. В результате – не только руководители вузов не могут высказать свое мнение относительно соответствия деятельности университетов важным социальным проблемам, но и сами фонды теряют ценную возможность воздействовать на должностных лиц высших учебных заведений с тем, чтобы они серьезно задумались по поводу эффективности работы вверенных им учреждений.

Возвращаясь к обсуждению Всемирной декларации, выделим как одну из наиболее важных ст. 6, фиксирующую долгосрочную ориентацию на адекватность ожиданиям общества, причем долгосрочная ориентация должна основываться на социальных целях и потребностях, включая уважение культур и охрану окружающей среды. Ст. 7 позволяет утверждать, что реформирование образования должно быть ориентировано на укрепление сотрудничества с миром труда, анализ и прогноз общественных потребностей. В том же Гетеборгском университете, обучаясь в течение восьми семестров, студент имеет два семестра практики, что является, на наш взгляд, очень показательным моментом.

Ст. 8 разъясняет принципы диверсификации в целях обеспечения равенства возможностей для все более широких слоев населения в перспективе образования на протяжении всей жизни, что подразумевает наличие постоянных открытых возможностей начала и завершения высшего образования. Более диверсифицированные системы высшего образования характеризуются новыми типами учебных заведений третьей ступени: государственных, частных и некоммерческих заведений. Учебные заведения г. Гетеборга располагают потенциалом обеспечения широкого многообразия возможностей в сфере образования и подготовки кадров, таких, как традиционные степени, краткосрочные курсы, обучение в течение неполного дня, гибкое расписание,



модульные курсы, дистанционное обучение с соответствующей поддержкой.

Ст. 9 обращает внимание на новаторские подходы в сфере образования: критическое мышление и творчество. Новое видение и парадигма высшего образования за рубежом ориентированы на учащегося, что требует в большинстве стран серьезных реформ и политики открытого доступа к такому образованию. Новые методы образования должны сочетаться с новыми методами обучения. Наряду с традиционной лекцией вводятся в практику так называемые интегрированные лекции. Во многих зарубежных вузах читаются блоки лекций, посещение которых обязательно, остальные лекции посещаются факультативно. В Софийском университете в Болгарии, в вузах США, Англии и других стран традиционно практикуется предварительная самостоятельная подготовка студентов к лекционным занятиям.

Ст. 10 представляет сотрудников и учащихся высших учебных заведений в качестве основных действующих лиц высших учебных заведений. При этом артикулирована необходимость обеспечить их соответствующее профессиональное и финансовое положение в целях повышения уровня научных исследований и преподавания согласно соответствующим положениям Рекомендации о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1997 г. В университете г. Гетеборга совместно со студенческими организациями развиваются службы ориентирования и консультирования, с тем чтобы оказывать учащимся содействие в переходе к высшему образованию в любом возрасте, а также с тем чтобы учитывать потребности все более диверсифицированных категорий учащихся.

Ст. 11 репрезентирует качество в сфере высшего образования многомерной концепцией, которая должна охватывать все его функции и виды деятельности: учебные и академические программы, научные исследования и стипендии, укомплектование кадрами, учащимися, здания, материально-техническую базу, оборудование, работу на благо общества и академическую среду. В ст. 12 особое внимание уделяется воз-

можностям и проблемам, связанным с бурным развитие новых информационных и коммуникационных технологий. Важно также отметить, что в большинстве стран мира новые технологии открывают возможности для обновления содержания обучения и методов преподавания, а также для расширения доступа к высшему образованию.

В ст. 13 закрепляются требования развития соответствующих потенциалов и стратегий планирования и анализа политики для совершенствования управления и финансирования в сфере высшего образования. Реализация этого пункта требует такого руководства, которое сочетает социальное видение, включая понимание глобальных вопросов, с навыками эффективного управления. Ст. 14 диктует особенности финансирования высшего образования как находящегося на службе общества с привлечением как государственных, так и частных средств. Ст. 15 о совместном использовании знаний и навыков в разных странах и на разных континентах утверждает принципы солидарности и подлинного партнерства между высшими учебными заведениями всего мира, что способствует осознанию глобальных проблем, роли демократического правления.

Ст. 16 предполагает переход от «утечки умов» к «привлечению умов». Например, правительство Германии сейчас развертывает кампанию по привлечению в страну иностранных ученых и студентов. На эти цели выделяется дополнительно 170 млн марок.

И, наконец, ст. 17 поясняет, что мощная сила для управления преобразованиями заключена в партнерстве и связях между заинтересованными сторонами – лицами, ответственными за разработку политики на национальном и институциональном уровнях.

В заключение приведем результаты опроса, проходящего сейчас на российском сервере «Все образование». Посетителям был задан весьма интересный вопрос: у какой страны, на Ваш взгляд, самая передовая система образования? Ответы распределились следующим образом (%): Россия – 60,87; США – 8,70; Франция – 0,00; Великобритания – 13,04; ФРГ – 0,00; Япония – 6,52; Китай – 2,17; Израиль – 6,52; Австралия – 0,00. В этом списке нет – 2,17.



МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ХХI ВЕКА И КУЛЬТУРА РОССИИ

Н.Л. Новикова, докторант кафедры иностранных языков
МГУ им. Н.П. Огарева,

И.Л. Сиротина, докторант кафедры культурологии
МГУ им. Н.П. Огарева

В современном российском обществе ярко проявилась необходимость создания новой модели образования, реализация которой смогла бы обеспечить переход к новому типу социального развития и придать мощный импульс этому процессу. Именно с образованием мировое сообщество связывает надежды на выход из кризиса культуры, порожденного фундаментальными переменами в жизни общества в XX в.

Модель образования ХХI в. должна «строиться» на идеях, выведенных как из наработанных позитивных философских представлений о будущем образования, так и из знаний о современном состоянии общества и человека, перспективных задачах общественного развития. Образование становится одним из главных механизмов эволюции цивилизации. Именно образование, в содержание которого включены новые социально-философские доминанты, должно подготовить переход человечества на путь регулируемого развития. Эта социальная задача может быть решена лишь при условии радикального изменения массового сознания и прежде всего ценностных ориентаций большинства людей. Поэтому цель современного образования – формировать общественный интеллект, этически совокупный разум, соответствующие концепции регулируемого мирового развития.

Проблема становления культуро-, социо- и личностно ориентированного образования в России, которое должно прийти в ХХI в. на смену современной техницистской ориентированной высшей школе, представляет собой одну из наиболее острых общеноциональных проблем. Современное состояние этой проблемы отражает усиление следующего противоречия: с одной стороны, возрастают требования к общественному интеллекту и нравственности человека, его способности к проектированию, прогнозированию и творческому

преобразованию. Это проявляется в конечном счете в системе требований к уровню профессионализма, общей культуры, нравственности членов общества, получающих образование (и особенно высшее). С другой стороны, фактический уровень качества образования и развития членов общества во многом оказывается существенно ниже современных требований, что свидетельствует о кризисе образования и ставит задачу выхода из него.

Во всем мире образовательные системы находятся в состоянии радикальных перемен. Это и спонтанное развитие, и целенаправленные реформы. Последние часто не приводят к желаемым результатам, что объясняется в значительной степени тем, что между слоями обоснований, между философскими, научными дисциплинами, интеллектуальным обеспечением социокультурной практики в сфере образования нет преемственной взаимосвязи, и отсутствием рефлексии на то, какие интересы и ценности стоят за целями реформирования. Отсюда – необходимость выявления исходных принципов, ценностных ориентиров преобразований и разработки методологии их использования в качестве оснований трансформации системыобразующих элементов образования.

На наш взгляд, самыми емкими показателями развития систем образования выступают изменения исходных принципов, ценностных ориентиров, целей, структуры, содержания, форм, методов образования, воспитания, учения, изменение статуса образовательных учреждений. Преодоление технократизма и инфантилизма в сознании и деятельности не только политиков, но и широких масс населения связано с реализацией в образовании принципов гуманизации, экологизации, интеграции, фундаментализации, что должно вернуть современное образование в лоно российской культурно-

© Н.Л. Новикова, И.Л. Сиротина, 2002



образовательной традиции. Гуманистическая направленность образовательного процесса, проблемная ориентация образования, обеспечение интеграции учебных дисциплин, содержательная аксиологическая интерпретация взаимосвязей человека с природой и обществом являются основой будущей глобальной самоорганизации человечества и одновременно условием вхождения конкретного человека, личности в сферу осмысленной и соотнесенной с доминантами мирового развития деятельности.

К основным требованиям, выполнение которых обеспечит модернизацию содержания образования, относятся:

- формирование глобального, или холистического, миропонимания;
- новый подход к выбору содержания образования и изменение способа его организации;
- изменение ракурса построения образования, акцент на освоение методологий деятельности, формирование рефлексивных способностей;
- развитие творческих способностей, базирование на принципах обучения на собственном опыте;
- использование технологий, ориентированных на приоритетное развитие человеческой личности, прежде всего ее способности к саморазвитию и самореализации;
- формирование и широкое внедрение в образовательную практику культуры многокритериальной постановки и решения инновационных задач.

Проектируя новое содержание образования, необходимо также учитывать переориентацию ценностей в культуре: в идеале не образование определяет жизненную стратегию личности, но личность разрабатывает стратегию своей жизни, проектируя собственный образовательный маршрут. Поскольку обретение и развитие смыслов, целей, ценностных ориентиров, необходимость удовлетворения новых образовательных потребностей сопровождают человека в течение всей жизни, соответствующим образом должно быть выстроено и образование. Во-первых, содержание образования должно быть обращено к формированию личностных смыслов, а во-вторых, оно должно быть непрерывным.

Идея непрерывности образования должна занять одно из центральных мест в современной философии образования. Система непрерывного образования призвана обеспечить переход от линейного движения человека по ступеням образовательной системы – от низших к высшим – к многомерному, позволяющему реализовать возможности для духовного и профессионального роста не только в традиционных институциональных учебных заведениях, но и в системе общественных образовательных институтов и через самообразование, потребность в котором у многих людей растет вместе с жизненным опытом. Непрерывное образование призвано стать жизненным инструментом, помогающим человеку продуктивно преодолевать кризисные профессиональные, нравственные и другие жизненные ситуации. Возможность и привычность обращения к необходимым формам непрерывного образования является залогом внутренней устойчивости, смысловой стабильности человека на жизненном пути. Одновременно непрерывное образование служит основой творческого включения личности в инновационные социокультурные изменения.

Не менее продуктивной может стать идея интеграции образования. Причем она должна осуществляться не только по горизонтали, т.е. связывать различные учебные дисциплины и курсы единством парадигмальных и технологических требований, но и, что гораздо важнее, по вертикали, создавая образовательное общество. Это такой тип организации образования, когда институциональное, формальное образование наращивает свой потенциал на базе сложившихся социальных, экономических, производственных институтов, причем стремление к интеграции наблюдается не только со стороны образования, но и самих указанных институтов, поскольку они имеют общие с образовательными учреждениями интересы.

Чрезвычайно важной для современного этапа развития России является идея о создании единого культурно-образовательного пространства региона, связанная с защитой и развитием культурной самобытности ее регионов, с формированием потребностей и способностей различных субъек-



тов образования к сотрудничеству во благо общества. Единым культурным, образовательным и способным к развитию это пространство станет, если будут объединены и учтены потребности всех субъектов, заинтересованных в совершенствовании и развитии образования, – региональные управлеченческие структуры: научно- и культуроемкие производства, центры культуры, образования, информации, центры бизнеса и торговли, социальные и этнические группы, отдельные граждане. Вовлечение столь разных субъектов в проектирование и «выращивание» культурно-образовательного пространства своего региона приведет к росту образовательной активности населения, созданию новых форм общественной (социальной, политической, духовной) жизни, становлению и развитию личности как доминанты формирования гражданского общества.

Сущностной характеристикой становления современного образования является его гуманистическая направленность. Во второй половине XX в. основными тенденциями и принципами развития образования стали демократизация, открытость и гибкость, непрерывность, интернационализация, диверсификация, плурализация, фундаментализация, компьютеризация, экологизация, индивидуализация, гуманизация, гуманитаризация и др. Гуманизация среди них занимает, на наш взгляд, особое место. Сегодня она приобретает принципиально новые черты, выражает суть происходящих в образовании перемен, связана со всеми указанными тенденциями и детерминирует их. Требование гуманизации образования вызывает необходимость пересмотра, переоценки всех компонентов образовательного процесса в свете их человекообразующей и социализирующей функций. Гуманитаризацию следует рассматривать как одно из средств гуманизации образования, способ приобщения обучаемых к культурному наследию, гуманитарным знаниям, как насыщение общетеоретических и специальных дисциплин гуманитарным содержанием, выделение их гуманистических аспектов и потенциала. Мы различаем понятия «гуманизация» и «гуманитаризация», считая, что гуманизация не сводится к гуманитаризации. Более того, гуманита-

ризация не всегда ведет к гуманизации, поскольку гуманитарные науки, гуманитарное образование могут и не быть ориентированы по «гуманистическому вектору».

Само наполнение термина «гуманизация» в большой степени трансформируется в последнее время в соответствии с обновлением философской парадигмы образования. В глобальном смысле модернизация образования начинается с представления в его содержании новой научной картины мира. Сегодня механистико-детерминистская картина мира заменяется холистско-эмерджентной, или синергетически-эволюционной, которая представляет мир как единое целое. Антропоцентризм, в соответствии с которым мир предстает как жесткая система, имеющая магистральную линию прогрессивного развития, управляемого всемогущим человеком, уступает место антропокосмизму, идеи которого в значительной степени возникли на почве самобытной культуры России (Н.А. Умов, Н.Г. Холодный, В.И. Вернадский, К.Э. Циolkовский, А.Л. Чижевский), а в настоящее время разрабатываются на основе достижений кибернетики, синергетики, развития вероятностного подхода, концепции дополнительности, которые в самом мире, а не только в человеке, обнаружили начала самоорганизации и саморазвития (И. Пригожий, И. Стенгерс, Г. Хакен). Включение в картину мира идеи ответственности человека перед природой, концепции благоговения перед жизнью (А. Швейцер), возможности выбора, которые противостоят жестко детерминированному представлению о пути человеческого развития, делает картину мира аксиологически нагруженной.

Таким образом, современные представления об образовании обусловлены пониманием необходимости подготовки человека, осознающего себя частью природы и мироздания, разбирающегося в логике функционирования мировой системы, способного осуществлять разумные преобразования. В связи с этим в образовании должно быть обеспечено изучение глобальных проблем современности, осмысление возможностей преодоления кризисных ситуаций и выработка на этой основе различных вариантов решения этих проблем. Вместе с тем необходимо учитывать, что резкие переме-



ны, происходящие в обществе, делают недолговечными полученные в образовании качества, способности, знания, навыки и стереотипы. Отсюда понятно значение фундаментальных критериев выбора содержания и технологий образования. В связи с бурным развитием мировых интегративных процессов большое значение приобретают навыки кросскультурного общения и взаимодействия, которые, в свою очередь, влияют на культурные стереотипы каждого сообщества. Все большее влияние в этом плане оказывает идея самобытности различных культур, их несводимости друг к другу или к какой-либо «правильной», «классической» культуре. В то же время приветствуются взаимовлияние и взаимодействие культур, основанные на идеях понимания чужой культуры (М.М. Бахтин) и идеи диалога культур (В.С. Библер).

Итак, формирующаяся модель образования XXI в. отражает социальный заказ по представлению в ней сущности и смысла существования человека и общества, этических аспектов отношений между людьми, социальными группами, государствами, отношение человека к культуре и природе, синкретичности знания, комплексного отражения интеллектуально и нравственно осмысливших целей современного общественного развития. Сутью такой модели является обоснование необходимости формирования в образовании личной ответственности за судьбу мира, диалогового мышления, диалоговых способов общения, которые постепенно становятся непременным условием выживания и развития не только России, но и всего человечества.

**МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАНИЯ****ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ НА КАЧЕСТВО
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЯ НАЧАЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

М.К. Рункова, декан ФПК ППРО МГУ им. Н.П. Огарева, профессор,

*А.С. Ферцев, проректор Мордовского РИПКРО по профессиональному
образованию*

Проведенные исследования секцией управления системой образования Регионального учебного округа, на предмет управления профессиональным образовательным учреждением, позволяют сделать вывод о том, что даже при стремлении комплексно решать задачу совершенствования учебного процесса аппарат управления больше занимается анализом мелких направлений деятельности и недостаточно изучает эффективные формы и методы непосредственно педагогической деятельности. В результате чего уровень и единственности управляемого воздействия на объект управления носит декларативный характер. Причинами того:

- незнание руководителем объекта «труда»;
- незнание руководителем требований программы по каждому предмету учебного плана;
- замедленности влияния на отдельные звенья учебного процесса и деятельности инженерно-педагогических работников;
- объективности анализа и оценки результатов деятельности.

По полученным данным, только у 7 % руководителей сформированы умения анализировать закономерности и складывающиеся тенденции, предвидеть зарождающиеся противоречия; 19 % владеют приемами логической обработки знаний, могут выстраивать связи между новыми знаниями и ранее изучаемыми и приводить их в стройную упорядоченную систему, способны мыслить абстрактно, отвлеченно от конкретной практики, вычленяя при этом

общие и существенные признаки; 6 % умеют находить в содержании новых знаний общие принципы и способы действия; лишь 1,5 % умеют объединять понятия в классы и группы; теоретическое и продуктивное мышление находится ещё на более низком уровне соответственно у 0,8 и 0,3 % опрошенных. 29 % руководителей обладают репродуктивным (воспроизводящим) и алгоритмическим мышлением.

Как видно из приведенных данных, четко выделяется низкий уровеньправленческой, аналитической компетентности руководителей училищ.

Подобные результаты можно объяснить тем, что большинство директоров профессиональных образовательных учреждений механически заимствуют и переносят элементы кибернетических управляемых категорий или категорий управления производственными процессами в педагогику и практику работы учебных заведений. Действуя в рамках подобного подхода (кибернетического, операционного) многие руководители затрудняются в выборе критерия, согласно которому следует оценивать степень эффективности того или иного образа действий, рассмотрение перечня возможных действий, из которых выбираются наиболее эффективные; учет случайно складывающейся обстановки и сознательного или бессознательного противодействия управляемого объекта субъекту.

Основная сложность использования методов педагогического управления состоит в том, что объект (учащийся, препо-

© М.К. Рункова, А.С. Ферцев, 2002



даватель, мастер и т.д.) является всегда и субъектом управления, так как обладают качествами, необходимыми для управления и самоуправления. При этом субъект управления, воздействуя на объект, в свою очередь испытывает не меньшее, а нередко большее воздействие со стороны объекта. Поэтому, как показала практика, педагогическое управление, сохраняя в своей основе нормативный и директивный характер, имеет тенденцию стремиться к руководству инициативой, творчеством, самоуправлением людей. Но такое наполнение педагогического управления осуществляется за счет постоянного повышения квалификации как управленческого, так и педагогического персонала, когда теоретическая и методическая работа являются не сопутствующими или предшествующими управлению видами деятельности, а важнейшими факторами управленческой деятельности.

Для исследования уровня постановки и решения проблем управления и руководства образовательной деятельностью инженерно-педагогических коллективов мы применяли методику нормативной модели как измерительного прибора. При первом знакомстве и изучении учебно-планирующей документации в училище или лицее составлялась условная, воображаемая модель выполнения той или иной задачи управления. Затем на эту модель в качестве трафарета накладывалась нормативная модель. Таким образом, мы получили экспресс-информацию сразу по нескольким параметрам:

1. Представление руководителей училища о сложности поставленных перед коллективами задач управления: 55 % задач имели заниженную сложность, 18 % – завышенную и только 27 % задач совпадали по сложности с нормативными моделями.

2. Отсутствие таких задач управления, без решения которых невозможно нормальное функционирование процесса обучения, наличие малозначительных задач управления, на решение которых отвлекаются силы педагогического коллектива: 18 % базисных задач отсутствовало, 30 % из общего числа задач управления относились к малозначительным.

3. Степень вовлечения в решение задач членов педагогического коллектива:

60 % задач имели заниженную степень, 22 % – завышенную и только 18 % решений задач совпадали по сложности с нормативными моделями.

4. Логика и последовательность управленических действий заместителей директоров: 68 % действий имели нелогичную последовательность и только 32 % – оптимальную последовательность.

5. Время решения задач управления: 45 % имели заниженное время, 35 % – завышенное и только 20 % решений задач совпадали по времени с нормативами.

6. Педагогическое выявление резервов улучшения процесса управления, указание на звенья, сосредоточенность на которых позволит руководителям в будущем повысить уровень руководства педагогическим коллективом: результаты указывали на то, что руководителям образовательных учреждений нужно менять ориентацию более чем в половине своих управленческих действий.

7. Определение места и роли педагогического совета в решении задач управления, а, следовательно, и косвенное указание на то, как проводились итоги решения задач и в какой степени они могли повлиять на совершенствование работы педагогического коллектива: 45 % времени работы педагогических советов было занято обсуждением вопросов, которые должны быть решены согласно нормативным моделям и без привлечения этого основного коллегиального органа руководства.

В результате такого анализа нами выявлены наиболее слабые звенья в управлении, ошибки и недостатки в работе руководителей училищ.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что деятельность учреждений начального профессионального образования зависит от владения руководителем системной, комплексной оценкой подсистем образовательного процесса. В этих целях нами разработана система критериев оценки: *качества знаний учащихся* (соответствие методологии научного знания уровню «мирового стандарта», качественный уровень переработки информации, сформированность рефлексивного мышления, уровень удовлетворенности результатами обучения; полнота, обобщенность, систем-



ность, действенность и прочность знаний); *система критериев оценки умений и навыков учащихся* (профессиональная направленность сформированность ключевых квалификаций, развитость специальных и общих умений и навыков, развития технической самостоятельности и творческого подхода, самооценка умений и навыков); деятельности инженерно-педагогических работников (уровень общих и профессиональных способностей, инновационная деятельность, уровень владения навыками современных компьютерных технологий, владение методиками диагностирования развития специалиста, наличие социально-экономической, правовой, психологической, специальной компетентности); *система критериев оценки методологии и методики отбора содержания образования* (соответствие знаний уровню «мирового стандарта», соотношение инновационных и гуманитарных, процессуальных и концептуальных идей и положений; преемственность профессиональных и национально-региональных знаний, интеграция общих и профессиональных образовательных структур, система отбора оперативного и адаптированного содержания образования, система отбора опережающего образования и постоянное введение ученика в проблемное поле науки, инновационная деятельность в проектировании и тиражировании нового поколения учебно-программной документации); *система критериев оценки воспитательного аспекта содержания образования* (развитие мотивационной сферы, соответствие цели педагогических воздействий потребностям личности и общества, осуществление про-

дуктивной социализации, удовлетворенность своим социально-культурным развитием, уровень сформированности гражданственности, трудолюбия и уважения к правам и свободам человека, любви к природе, самооценка профессиональной готовности к жизни и труду, уровень нравственно-этических и эстетических качеств личности); *система критериев оценки уровня руководства образовательным учреждением* (оценка организационной модели, оценка оптимальной структуры аппарата управления, взаимосвязь учебных планов и программ с планами развития района, города, региона; уровень сформированности коллектива, система независимой аттестации, методика стимулирования и мотивации роста кадров, состояние психологического климата); *система критериев оценки уровня оснащенности учебно-методической базы образовательного процесса* (оценка банка информации по научно-методическому обеспечению стандартов, уровень оснащенности педагогических кабинетов, оценка учебно-методических комплексов сопровождения стандартов, оценка программных средств компьютеров, оценка технологий мультимедиа и дидактических игр, уровень оснащенности полигонов, авто-трактородромов, тренажёров и тренировочных устройств).

При грамотном применении данной системы критериев, как показали наши исследования, достигаются более качественные результаты в деятельности профшколы. По образовательным блокам дисциплин успеваемость повысилась на 3,5 %, по профессиональному – на 11,8 %, по овладению прикладными действиями на 18 %.



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕСТОВ ПРИ СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

*А.Т. Лялькина, ст. научный сотрудник кафедры математики
и теоретической механики МГУ им. Н.П. Огарева,*

*О.Ю. Щербакова, студентка 5 курса математического факультета
МГУ им. Н.П. Огарева*

В последнее время для контроля знаний и умений учащихся все чаще стали использоваться тесты. Широко обсуждается вопрос о внедрении в школьный курс метода тестирования для итогового контроля на выпускных экзаменах в 9-х и 11-х классах.

Многие учителя, учащиеся и студенты обращаются к нам за консультациями по вопросам проведения тестирования. В ответ на эти многочисленные просьбы мы даем краткий анализ уже имеющихся работ. Заметим, что в последнее время публикаций по проведению тестирования появилось довольно много.

Вопросы комплексного использования тестовых технологий: их цели и функции, разновидности, формы проведения, методы обработки и оценки результатов рассматриваются в книге А.В. Романова «Методика подготовки и проведения тестового контроля в учебном процессе» (Чебоксары, 1998).

Об истории использования тестов и их применении в социологических исследованиях приводятся сведения в работе В.С. Аванесова «Тесты в социологическом исследовании» (М., 1982).

Методике разработки и проведения тестовых заданий посвящены материалы следующих статей: Квашко Л.П. Тестовая проверка уровня усвоения знаний // Математика в школе (МвШ). 1994. № 4. С. 49 – 51; Он же. Тесты – в практику преподавания математики // МвШ. 1996. № 6. С. 50 – 55; Корчевский В.Е., Салимжанов Р.М. Приемы составления тестовых заданий // МвШ. 1995. № 2. С. 41 – 43; Федоров Е.Б. Контрольный тест – анализы // МвШ. 1991. № 3. С. 27 – 29; Он же. Тест-тренинг // МвШ. 1993. № 3. С. 39 – 43.

Имеется много разработок тестовых заданий для уроков по математике, алгебре и геометрии. Так, тесты по математике

для 5-го класса предложены в нескольких вариантах в публикациях Л. Мигиной: Тестовые задания. 5 класс // Математика: еженедельное приложение к газете «Первое сентября». 2001. № 29. С. 10 – 14; № 30. С. 12 – 16; Задания с выбором // Математика. 2000. № 9. С. 21 – 24; № 10. С. 23 – 26.

Тесты по математике для 6-го класса по темам «Координаты точки на прямой», «Модуль числа», «Сложение и вычитание положительных чисел» представлены в статье: Задания с выбором ответа. 6 класс // Математика. 2000. № 11. С. 9 – 14.

Итоговые тесты для 5 – 6-х классов даны в статье: Азевич А.И. Итоговые тестовые работы по математике в 5 – 6 классах // МвШ. 2001. № 3. С. 25 – 36.

Разноуровневые тесты, предназначенные для организации самостоятельной работы учащихся при повторении материала за курс 6-го класса и систематизации знаний в начале 7-го класса, разработаны Я. Бродским и А. Павловым: Бродский Я., Павлов А. Повторим математику. Тесты. 7 класс // Математика. 1999. № 33. С. 20 – 26.

Четырехвариантные тесты, соответствующие учебнику А.Г. Мордковича «Алгебра 7», представлены в серии статей А. Серебрякян «Тесты по алгебре. 7 класс» (Математика. 2001. № 2. С. 3 – 6; № 3. С. 6 – 10; № 4. С. 26 – 32).

Теоретические и практические тесты по темам «Начальные геометрические сведения», «Смежные и вертикальные углы», «Треугольники», «Окружность», «Параллельные прямые», «Соотношения между сторонами и углами треугольника» даны в публикации: Птичкина Л. Тесты по алгебре. 7 класс // Математика. 2000. № 11. С. 3 – 8.

Разноуровневые тесты «Квадратные неравенства», «Системы квадратных неравенств», «Решение неравенств методом интервалов» разработаны В.А. Кривовой

© А.Т. Лялькина, О.Ю. Щербакова, 2002



(Кривова В.А. Разноуровневые тесты в обучении решению неравенств // МвШ. 1998. № 2. С. 23 – 27).

Итоговый тест по геометрии за 8-й класс представлен Л. Меркуловой (Меркулова Л. Итоговый тест по геометрии. 8 класс // Математика. 2000. № 38. С. 4).

Тестовые задания по темам «Признаки равенства треугольников», «Сумма углов треугольника», «Четырехугольники», «Теорема Пифагора», «Подобие фигур», «Площади фигур» даны в следующем исследовании: Мищенко Т.М. Тестовые задания по геометрии для 7 – 9 классов // МвШ. 2000. № 8. С. 20 – 31).

Система итоговых тестов, ориентированная на учебники «Алгебра 7», «Алгебра 8» и «Алгебра 9» под редакцией С.А. Теляковского, разработана А.И. Азевич (Азевич А.И. Итоговые тестовые работы по алгебре в 9 классе // МвШ. 1999. № 2. С. 9 – 14; Он же. Итоговые тестовые работы по алгебре в 7 – 8 классах // МвШ. 1999. № 6. С. 23 – 33).

Итоговый тест по алгебре для 9-го класса в 7 вариантах предложен Ж. Барыльниковой в статье «Тесты с выбором ответа. 9 класс» (Математика. 2000. № 8. С. 8 – 11).

Тесты по темам «Логарифмы. Свойства логарифмов», «Логарифмическая функция», «Логарифмические уравнения и системы уравнений», «Логарифмические неравенства», «Цилиндр, конус, шар», «Поверхности и объемы тел» разработаны С. Лялиной (Лялина С. Активизация обучения с помощью тестов // Математика. 2001. № 18. С. 1 – 3; № 22. С. 3 – 6, 7).

По темам «Аксиомы стереометрии. Параллельность прямых и плоскостей в пространстве», «Перпендикулярность прямых и плоскостей в пространстве» тесты и рекомендации по работе с ними даны в публикации Е. Кондратенко «Тесты по стереометрии. 10 класс» (Математика. 2000. № 2. С. 22 – 24).

Итоговые тесты для учителей, работающих по учебнику «Алгебра и начала анализа» под редакцией А.Н. Колмогорова, представлены у А.И. Азевич (Азевич А.И. Итоговые тестовые работы по алгебре и началам анализа // МвШ. 2000. № 10. С. 10 – 17), а итоговые тесты базового уровня для 10-го и 11-го классов – у Я. Бродского (Бродский Я. Тесты по математике. 10, 11 кл. // Математика. 2000. № 10. С. 19 – 22).

Тест за курс стереометрии в 2 вариантах дан в работе Л. Меркуловой «Геометрия в заданиях» (Математика. 2000. № 44. С. 13 – 15).

Однако разработок тестов для внеурочных занятий по математике очень мало (Федоров Е.Б. Тест-тренинг // МвШ. 1993. № 3. С. 39 – 43; Лялькина А.Т., Панкращкина Н.Ю. Организация индивидуальной деятельности учащихся // МвШ. 1997. № 6. С. 29 – 31).

Прекрасным дидактическим средством в проведении внеурочных занятий являются тесты по математике, содержащие варианты заданий для централизованного тестирования, которые опубликованы в сборниках «Тесты» (М., 1997; 1998; 1999; 2000). Весьма полезны для учителя пособия для подготовки к Всероссийскому тестированию, в которых по каждой теме приводится краткий обзор теоретических сведений, включенных в тесты, детально разбираются решения некоторых заданий и даются 20 задач с ответами для самостоятельного решения (Пособие по математике в помощь участникам централизованного тестирования / Т.Т. Королева, Е.Г. Марканян, Ю.М. Нейман. М., 1999.; 2000).

Нами разработана система многовариантных разноуровневых тестовых заданий для факультативных занятий, примеры некоторых из них приведены ниже.

ТЕСТ № 1

ВЫЧИСЛЕНИЕ ПЕРИОДОВ ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ

Для каждой функции 1 – 9 вычислите и отметьте соответствующий ей период а)–и).

$$1. \ y = 3^{\sin(5x + \frac{\pi}{3})}$$

$$2. \ y = \sin 2x + \operatorname{tg} \frac{x}{2}$$

$$3. \ y = \cos 2x \sin \frac{x}{3}$$



4. $y = \cos^2 3x$ 5. $y = \log_2(2 \cos(3x - 24^\circ) - 1)$ 6. $y = \sin \frac{3x}{4} + 5 \cos \frac{2x}{3}$

7. $y = 2 \operatorname{ctg} \frac{x}{7} - 4 \operatorname{tg} 2x$ 8. $y = e^{\cos(4x-3)}$ 7. $y = \cos \frac{x}{4} + \operatorname{tg} \frac{x}{5}$

а) $T = \frac{\pi}{3}$

б) $T = 40\pi$

в) $T = \frac{2\pi}{3}$

г) $T = \frac{2\pi}{5}$

д) $T = 7\pi$

е) $T = 6\pi$

ж) $T = 2\pi$

з) $T = 24\pi$

и) $T = \frac{\pi}{2}$

Ответы

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Г	Ж	Е	А	В	З	Д	И	Б

ТЕСТ № 2

Для каждой функции 1 – 9 вычислите и укажите соответствующий ей период а)–и).

1. $y = \cos \frac{x}{4} + \operatorname{tg} \frac{2x}{3} + \sin 3x$

2. $y = |\cos 2x| + \left| \sin \frac{4x}{3} \right|$

3. $y = \cos \frac{5x}{3} - 2 \operatorname{tg} \frac{x}{4}$

4. $y = 3^{\cos(3x-2)} \sin(\frac{2x}{3} - 45^\circ)$

5. $y = \ln \operatorname{tg} \frac{x}{2} + \cos \frac{x}{5}$

6. $y = \ln(\sin(2x + 36^\circ) + \operatorname{ctg} 4x)$

7. $y = \left| \sin \frac{2x}{5} \right| + \left| \operatorname{tg} \frac{x}{8} \right|$

8. $y = e^{\operatorname{tg} \frac{x}{5} + 1} \operatorname{tg} \frac{3x}{7}$

9. $y = 2^{\operatorname{ctg}(\frac{x}{9} + 2)} + \log_2(\sin \frac{3x}{4})$

а) $T = \frac{3\pi}{2}$

б) $T = 10\pi$

в) $T = \pi$

г) $T = 72\pi$

д) $T = 24\pi$

е) $T = 20\pi$

ж) $T = 6\pi$

з) $T = 35\pi$

и) $T = 12\pi$

Ответы

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Д	А	И	Ж	Б	В	Е	З	Г



ТЕСТ № 3
РЕШЕНИЕ УРАВНЕНИЙ С ОДНОЙ ПЕРЕМЕННОЙ
МЕТОДОМ ПОДСТАНОВКИ

Для каждого уравнения 1.1 – 1.8, подберите соответствующую подстановку 2.1 – 2.8 и систему уравнений 3.1 – 3.8, к которой приводится уравнение после подстановки. Решите системы 4.1 – 4.8 и укажите окончательный ответ 5.1 – 5.8.

Вид уравнения	Подстановка	Вид системы	Корни системы	Ответы
1.1 $\frac{30}{x\sqrt[3]{35-x^3}} = x + \sqrt[3]{35-x^3}$	2.1 $u = \sqrt[4]{77+x}$ $v = \sqrt[4]{20-x}$	3.1 $\begin{cases} u-v=1, \\ u^3-v^3=61 \end{cases}$	4.1 $u_1 = 1, v_1 = 3$ $u_2 = 3, v_2 = 1$	5.1 $x_1 = -3,$ $x_2 = 2$
1.2 $\sqrt[3]{x+45} - \sqrt[3]{x-16} = 1$	2.2 $u = \sqrt[4]{10+x+x^2}$ $v = \sqrt[4]{7-x-x^2}$	3.2 $\begin{cases} u+v=4, \\ u^4+v^4=82 \end{cases}$	4.2 $u_1 = 2, v_1 = 2$	5.2 $x_1 = 1,$ $x_2 = 2$ $x_3 = 10$
1.3 $\sqrt[4]{10+x+x^2} + \sqrt[4]{7-x-x^2} = 3$	2.3 $u = \sqrt{x}$ $v = \sqrt[3]{x+4}$	3.3 $\begin{cases} u-v=4, \\ u^4+v^4=82 \end{cases}$	4.3 $u_1 = 5, v_1 = 6$	5.3 $x_1 = -61,$ $x_2 = 4$
1.4 $\sqrt[3]{2-x} = 1 - \sqrt{x-1}$	2.4 $u = x + \sqrt[3]{35-x^3}$ $v = x \sqrt[3]{35-x^3}$	3.4 $\begin{cases} u+v=1, \\ u^3+v^2=1 \end{cases}$	4.4 $u_1 = 0, v_1 = 1$ $u_2 = 1, v_2 = 0$ $u_3 = -2, v_3 = 3$	5.4 $x_1 = 3,$ $x_2 = 5$
1.5 $\sqrt[4]{77+x} + \sqrt[4]{20-x} = 5$	2.5 $u = \sqrt[4]{100-x}$ $v = \sqrt[4]{x-18}$	3.5 $\begin{cases} u+v=3, \\ u^4+v^4=17 \end{cases}$	4.5 $u_1 = 1, v_1 = -3$ $u_2 = 3, v_2 = -1$	5.5 $x_1 = 2,$ $x_2 = 3$
1.6 $\sqrt[4]{100-x} + \sqrt[4]{x-18} = 4$	2.6 $u = x-2$ $v = x-6$	3.6 $\begin{cases} u+v=4, \\ v^3-u^2=4 \end{cases}$	4.6 $u_1 = -4, v_1 = -5$ $u_2 = 5, v_2 = 4$	5.6 $x = 4$
1.7 $(x-2)^4 + (x-6)^4 = 82$	2.7 $u = \sqrt[3]{x+45}$ $v = \sqrt[3]{x-16}$	3.7 $\begin{cases} uv = 30, \\ u^3 - 3uv = 35 \end{cases}$	4.7 $u_1 = 2, v_1 = 3$ $u_2 = 3, v_2 = 2$	5.7 $x_1 = 19,$ $x_2 = 99$
1.8 $\sqrt{x} + \sqrt[3]{x+4} = 4$	2.8 $u = \sqrt[3]{2-x}$ $v = \sqrt{x-1}$	3.8 $\begin{cases} u+v=5, \\ u^4+v^4=97 \end{cases}$	4.8 $u_1 = 1, v_1 = 2$ $u_2 = 2, v_2 = 1$	5.8 $x_1 = -109$ $x_2 = 80$



НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

M.B. Коржова, аспирант кафедры психологии МГУ им. Н.П. Огарева

Процессы обучения и воспитания, как отмечал В.В. Давыдов, развиваются человека не сами по себе, а только тогда, когда имеют деятельностный характер. На конкретных возрастных этапах процессы обучения и воспитания, обладая соответствующим содержанием, способствуют формированию определенных типов деятельности. Так, учебная деятельность является промежуточным звеном между обучением и психическим развитием человека. Отсюда, о развивающем характере педагогической системы можно говорить лишь тогда, когда она включает человека на разных возрастных этапах в разнообразные деятельности и одновременно формирует его как субъекта этих деятельности.

В период обучения в вузе происходит становление личности студента в целом и как профессионала в определенной области. Одним из средств развития психических свойств и качеств личности, необходимых для успешного осуществления задач профессиональной деятельности, является учебная деятельность. В настоящее время проблема изучения учебной деятельности студентов вуза приобретает особую актуальность. В связи с этим предлагается разработать методику диагностики сформированности основных компонентов учебной деятельности студентов университета.

С методологической позиции учебная деятельность понимается как деятельность по «самоизменению», в процессе которой формируется ориентация на основные отношения изучаемого предмета (от абстрактного к конкретному).

В структуре учебной деятельности выделяются 3 блока: 1) потребностно-мотивационный; 2) характеристики процесса учения как деятельности (деятельность – действие – операция); 3) характеристики личностного развития.

По потребностно-мотивационному блоку изучается:

- наличие (отсутствие) у студента потребности в овладении теоретическими знаниями в определенной профессиональной области;
- осознание мотивов усвоения данных теоретических знаний.

Если рассматривать учебную деятельность как развивающее обучение, необходимо моделировать целостное предметное и социальное содержание профессиональной деятельности при максимальной активности студента. Усвоение теоретических знаний и опыта осуществляется в ходе решения моделируемых профессиональных ситуаций, что обеспечивает условия формирования познавательных и профессиональных мотивов студента, а с ними и трансформацию академической процедуры усвоения знаний в профессионально-практическую деятельность будущего специалиста.

Динамичное развитие учебной деятельности студентов характеризуется представленными в ней познавательными, профессиональными и социальными мотивами. Познавательные и профессиональные мотивы, являясь новообразованиями учебной деятельности (познавательные – в младшем школьном возрасте, профессиональные – в период получения определенной специальности), обуславливают дальнейшее развитие самой деятельности учения.

Потребность в учебной деятельности побуждает к усвоению теоретических знаний, мотивы – к усвоению способов их воспроизведения посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач. Задача понимается как единство цели действия и условий ее достижения. В связи с этим по блоку характеристик процесса учения как деятельности изучаются следующие умения:

- выделять в учебной задаче цель, определять последовательность целей (главных и второстепенных);

© М.В. Коржова, 2002



– вычленять весь спектр условий учебной задачи, показывать в какой зависимости находится ее решение от каждого конкретного условия;

– конкретизировать цели в зависимости от условий;

– самостоятельно ставить цель учебной задачи, исходя из имеющихся условий.

С потребностями и мотивами учебной деятельности неразрывно связаны соответственно учебные действия и операции. Поэтому изучению подвергаются следующие умения:

– преобразовывать предметно представленные условия учебной задачи с целью обнаружения в них генетически исходного и всеобщего отношения целого класса частнопрактических задач;

– моделировать в предметной, графической и буквенной форме выделенное всеобщее отношение;

– преобразовывать модели с целью изучения свойств всеобщего отношения в «чистом виде»;

– строить систему частных задач, решаемых общим способом;

– осуществлять контроль за выполнением предыдущих действий;

– оценивать усвоение общего способа как результата решения данной учебной задачи.

В процессе деятельности учения происходит не только овладение теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками, но и личностное развитие студента. По степени сформированности индивидуальных способностей будущего профессионала, способности к эмпатии, рефлексии и других личностных качеств можно судить об эффективности учебной деятельности.

Таким образом, необходимым условием повышения эффективности учебного процесса в вузе являются разработка и внедрение процедуры диагностики сформированности компонентов учебной деятельности.



НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

О РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В СИСТЕМЕ ШКОЛА – ВУЗ – ШКОЛА (ПРЕДМЕТНАЯ ОБЛАСТЬ ЛИТЕРАТУРЫ)

Ю.В. Лазарев ст. преподаватель кафедры литературы Рязанского
Государственного Педагогического Университета

Национально-региональный компонент включает в себя содержание образования, связанное с национальными и региональными социально-культурными факторами и способствует приобщению к духовным богатствам, культурным ценностям, традициям родного края, народа, прививает любовь к родной земле, родному языку, развивает национальное сознание школьников через освоение фольклора, литературы, других видов искусства, всего богатства, национальной культуры. Актуальность включения национально-регионального компонента в учебно-воспитательный процесс определяется современными условиями: углубляющимся социально-культурным кризисом, противоречием между возросшим национальным самосознанием и сложившейся практикой воспитания исключительно на общечеловеческих ценностях.

Проблема соотношения национального и общечеловеческого в духовной жизни человека занимала и занимает умы многих художников, ученых, и ее решение в культуре и образовании нельзя рассматривать без учета мнений русских философов В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, И.А. Ильина, В.В. Розанова, П.А. Флоренского и других, исследовавших духовную и психологическую сущность русского народа, основы его нравственного бытия, придававших большое значение национально – этническим ценностям в воспитании и образовании. Говоря о тесном взаимодействии понятий «национальное» и «общечеловеческое», критикуя национализм, русские философы все же считают, что лишь национальное развитие может обеспечить ут-

верждение человечества. Получившая в последние годы распространение «русская идея» предполагает создание национальной системы образования, способной к решению проблем в сфере воспитания подрастающего поколения, связанных с формированием патриотически ориентированной личности.

Анализ литературы свидетельствует, что соотношение между национальным и общечеловеческим в образовании и воспитании издавна является предметом пристального внимания педагогической общественности. Основатель национальной системы образования К.Д. Ушинский и его последователи (В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, А.А. Мусин-Пушкин и др.) считают, что школа и весь учебно-воспитательный процесс должны быть ориентированы на личность с определенными национальными характеристиками. Отсюда задача российской школы – воспитание национально-го самосознания молодежи.

Можно согласиться с мнением большинства классиков отечественной педагогики и современных исследователей, что будущее России должно быть связано не с унификацией содержания образования и воспитания, не с отказом от национальной идеи, а с ориентацией образования на национальную основу. А суть национального образования состоит в том, чтобы на начальном этапе осуществлять воспитание на традициях своего народа, а далее круг воспринимаемых идей расширяется до мировых общечеловеческих представлений.

Реальные возможности приблизить школьников в рамках регионального ком-



понента к национальной культуре имеет «Базисный учебный план общеобразовательных учебных заведений России», в котором сочетаются федеральный, национально-региональный и школьный компоненты. Переход на базисный учебный план определяет необходимость разработки национально-регионального компонента содержания образования по разнообразным учебным предметам во всех регионах страны.

Огромные возможности в плане освоения национально-региональных ценностей в учебно-воспитательном процессе имеет изучение фольклора и литературы. В фольклоре народ воплотил свои лучшие помыслы и надежды, в нем, как нигде, ярко раскрываются лучшие черты национального характера. Художественная литература как область искусства всегда играла в нашей стране важную роль в жизни народа, в передаче опыта эмоционально-ценостного отношения к миру, в воспитании любви к Родине. Происходящие сейчас процессы возрождения национального самосознания, рост интереса к истории, духовной жизни своего народа сопровождаются особым вниманием к литературе как к источнику духовного опыта, нравственных, эстетических, моральных и национальных ценностей. Своеобразие литературы позволяет в процессе её изучения в школе осмысливать и общечеловеческие, и национально-культурные ценности, воплощенные в художественных произведениях.

На уроках литературы словесники традиционно используют сведения из литературной истории края, но чаще всего объем таких материалов невелик, и те потенциальные образовательные и воспитательные возможности, которые заключены в литературном краеведении, не реализуются. Выборочный анализ работы учителей литературы Рязанской области, проведенный в 2001 г., показал, что немногие из словесников систематически используют краеведческие материалы на уроках, ограничиваясь их эпизодическим привлечением.

В то же время проект Базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ, опубликованный для обсуждения, относит литературу к такой образовательной области, как федеральный и национально-региональный компонент, а в пояс-

нении указывается, что 75 % содержания материала определяют федеральные органы управления, а 25 % – региональные управленические структуры. Здесь, конечно же, необходимо уточнение, разделение понятий «национально-региональный» и «региональный» компоненты. Национально-региональный компонент относится к республикам, краям, имеющим свою национальную литературу, а региональный – к регионам, в том числе к областям. На национально-региональный компонент, изучение родной литературы, действительно, можно отвести 25 % учебного времени, а на литературное краеведение – меньше. Опыт работы словесников Рязанской области свидетельствует, что 10 - 15 % времени, уделяемого на литературное краеведение, бывает достаточно.

В Рязанской области есть примеры создания и использования авторских программ по литературному краеведению. Однако их анализ показывает, что существует немало недостатков в их составлении. Среди наиболее распространенных отметим следующие:

- отсутствие достаточно ясной основной идеи курса, которой соответствовал бы конкретный учебный материал;
- упор в изучении краеведческих материалов на историко-литературные сведения, а не на развитие эмоциональных, нравственных чувств учащихся;
- слишком «локальный» характер программ, что не дает возможности рекомендовать их за пределами одного района;
- излишняя перегруженность литературным материалом;
- включение текстов, не имеющих достаточного для обеспечения учебного процесса распространения в библиотеках;
- использование слабых в художественном отношении произведений,
- отсутствие учета возрастных особенностей школьников.

В связи с этим возникает необходимость разработки общей программы (в рамках Рязанской области) по внедрению регионального компонента литературного образования. Мы выделяем такие этапы создания подобной программы (некоторые из пунктов данной программы уже выполнены или выполняются):



- проведение анкетирования учителей-словесников на предмет использования в учебном процессе литературно-краеведческих материалов;
- выявление и анализ работы словесников, активно использующих в преподавании литературно-краеведческие материалы;
- составление силами учителей, методистов и преподавателей университета общей программы по литературному краеведению для общеобразовательных учебных заведений;
- создание поклассных программ для школ по литературному краеведению, факультативных и специальных курсов, методических рекомендаций для учителей, банка методических данных по литературному краеведению;
- подготовка и выпуск учебных хрестоматий, рабочих тетрадей;
- проведение конференций, педсоветов, совещаний для учителей, лекций, курсов по внедрению литературного краеведения в учебный процесс;
- обновление существующих и создание новых вузовских учебных курсов по реализации национально-регионального компонента в связи с потребностью региона.

Важный этап в реализации подобной программы связан с высшей школой. К сожалению, еще не сложилась система литературно-краеведческой подготовки словесника. Необходима последовательная,

взаимосвязанная, целостная работа по подготовке студентов в этом направлении. Определим основные направления данной работы.

Литературно-краеведческая подготовка учителя осуществляется при изучении специальных литературно-исторических и методических курсов и семинаров, при выполнении курсовых работ, во время педагогических практик и, главное, в процессе освоения всех учебных дисциплин (историко- и теоретико-литературного цикла). Здесь можно выделить три этапа:

- 1) *начальные общие сведения педагогического, теоретико- и историко-литературного характера* (педагогические курсы, Введение в литературоведение, Устное народное творчество, История русской литературы);
- 2) *основной объем знаний* (Методика преподавания литературы, Литературное краеведение);
- 3) *углубленная подготовка* (спецкурсы и спецсеминар по истории и методике преподавания литературы).

Получив углубленные знания о литературной истории родного края, овладев методикой работы по изучению литературно-краеведческих материалов, словесники смогут в полной мере реализовать богатые образовательно-воспитательные возможности национально-регионального компонента литературного образования.



ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Гагаев, зав. кафедрой гуманитарных дисциплин Рузаевского филиала МГУ им. Н.П. Огарева, профессор,

П.А. Гагаев, зав. кафедрой научных основ образования Пензенского РИПКРО, профессор

Философия школы России в культурно-исторической традиции

К.Д. Ушинский, анализируя основания развития русской школы, пришел к парадоксальному выводу: русская школа воспитывает человека с германским мировидением. И если для руководителей Российской, но не русской школы, это не составляло проблемы, то для К.Д. Ушинского было свидетельством трагедии воспитания и образования России. Суть дела в том, что и наука, и культура в целом, соответственно и педагогика не могут быть общечеловеческими (К.Д. Ушинский, Н.Я. Данилевский, Ю.Ф. Самарин, Э. Шпрангер, М. Шеллер). Если педагогика становится общечеловеческой, т.е. заимствованной у других народов, то воспитание и обучение приводят к развитию репродуктивной, но к утрате продуктивно-творческой способности интеллекта.

Как ни странно, Россия не имеет своей истории педагогической мысли, философии истории педагогической мысли, субъектом которой выступает русский культурно-исторический тип в составе славян, тюрок, угро-финнов, ирано-алан, евразийцев. В силу этого школа России как в прошлом, так и в этом веке формирует не культурно-типическое русское научное мышление, а западническое и прозападное. Не случайно, к концу XX столетия вклад России в мировой объем науки в различных областях сократился до 1,5 – 2,5 % (вследствие свертывания формируемой школой творческой способности русского культурного типа и репродуктивно-западной ориентации школы). В школах осуществляется процесс новаторства, но состоит он в заимствова-

нии методик с Запада и Востока, а не в развитии педагогических основ жизни именно русского народа. Это – обезьянничание!

Между тем антропология культурно-типовна и всеобща, и потому нельзя педагогику, адекватную антропологии француза, взять и перенести на антропологию русского человека, славянина и тюrolа. Как это не трагично утверждать, но «школа перестроичного и постперестроичного типа откровенно порвала свою связь с национальной историей, с традициями национальной жизни народов России» (П.А. Гагаев. Философия школы россии. Пенза. 1998. С.13), с историей русской педагогики и дидактики, предпочитая заимствования с Запада и Востока.

Закон РФ «Об образовании» сформулировал принципы государственной политики в области образования. Каковы же они?

Во-первых, закон просто невежествен в том смысле, что это должен быть закон о воспитании и образовании культурно-типического, а не общечеловеческого характера: как экономические, так и педагогические системы нельзя переносить с одной антропологии на другие.

Во-вторых, закон утверждает приоритет гуманитарного характера образования, общечеловеческих ценностей жизни и здоровья человека, его свободного развития, воспитания гражданственности и любви к Родине. Но что значит гуманитарный характер и общечеловеческие ценности? Это ценности романо-германского культурно-исторического типа; ценности единого русского народа в составе славян, тюрок, угро-

© А.А. Гагаев, П.А. Гагаев, 2002



финнов, ирано-алан, евразийцев, ядро которых – православие, в Законе даже не упоминаются. Но может ли существовать педагогическая система, если она игнорирует архитипические ценности народа? Конечно, нет (М. Шелер, К.Д. Ушинский, М. Элиаде).

Закон требует свободного развития личности. Но о какой свободе личности может идти речь, если школьные классы численно переполнены. Ценности свободы, истины, справедливости, равенства, общего блага, права на сопротивление угнетению, безопасности, достойного существования, долга, вкуса должны формироваться в контексте русской культурной традиции, а не западной, и в контексте русской истории педагогики как христианско-православной, ибо никакой другой педагогики в истории России никогда не было, исключая, разумеется, выдающегося педагога, продолжившего традиции русской педагогики, А.С. Макаренко. Закон говорит о воспитании любви к Родине и Отечеству, но предполагает, что нет субъекта воспитания в лице единого русского народа, исходит из предположения, что тюрки (татары), угро-финны, ирано-аланы суть различные народы, не имеющие суперэтнической общности. Таким образом насаждается образовательное разобщение народов.

В-третьих, закон теоретически вводит единство образовательного пространства, предполагает защиту национальных и религиозных культур, но даже не упоминает о русской культуре, русской культурной традиции. Закон игнорирует суперэтническую культуру русского народа и формирует, по сути, сепаратистское и националистическое мышление во всех республиках России, фактически свертывая прежде единое языковое пространство культуры, воспитания, образования. «Итак, опираясь на содержание первоочередных положений Закона об образовании России (положения... не устанавливают прямой связи государственной политики с национальными интересами России), заявляем: современная школа уже на теоретическом уровне выбрала ориентиры, чуждые национальным интересам нашей Родины» (Там же. С. 17).

Игнорирование в модели российской школы национальных интересов русского

народа позволяет предполагать, что обозначившиеся в образовании отрицательные тенденции (исчезновение воспитывающего эффекта школы, ослабление ее общеобразовательного воздействия, свертывание творческого потенциала молодого поколения, фактическое игнорирование тезиса о пластичности задатков и способностей детей, переутомление школьника от бессмысленной информации, безразличие государства к проблеме культурно-исторического осмысливания содержания инвариантной части образовательных программ и д.) будут катастрофически нарастать.

Противодействие подобным тенденциям возможно в теоретическом плане при создании моделей русского космо-психологоса (КПЛ), содержащего инварианты мышления человечества, инварианты мышления русского культурно-исторического типа как суперэтнической общности в составе славян, тюрок, угро-финнов, ирано-алан, инварианты мышления славян, тюрок, угро-финнов, ирано-алан как основание русских педагогико-дидактических учений X – XX в. в сравнении с педагогиками Запада и Востока.

1. Субъект, объект, операции воспитания и обучения, результат.

Субъект воспитания и образования в социально-экономическом регионе – региональная система: «университет – школа», университет как обобщенная личность. Особенность этой личности, ее основу в этнокультурном аспекте образуют славяне, угро-финны (мокша, эрзя), тюрок, ирано-аланы. В неизменности, единосущности, неслитности, нераздельности, неразлучности эти этносы образуют определенность русского народа.

Объект воспитания и образования – выпускники общеобразовательных и специализированных школ, имеющие этнокультурную специфику – русские, славяне, тюроки, угро-финны, ирано-аланы и др. Содержание образования в этнокультурном плане должно отвечать этой этнокультурной структуре обучающихся.

Основу воспитательных стратегий образуют ценностные системы русского народа, славян, тюрок, угро-финнов, ирано-алан; интегрируются в воспитание Св. Писание и Коран в их совместимости.



Основу дидактик составляют логики мышления европейских народов (формальная, математическая); славян и русских (антиномичная), тюрк (отношенческая), угро-финнов (правдоподобных умозаключений, с несколькими значениями истины), ирано-алан (с движением истины от следствий к основаниям и в принципе методологического ункализма).

Результатом воспитания и образования являются формирование человека, способного к культурно-типическому и всечеловеческому, общечеловеческому творчеству, и воспитание профессионала, способного работать творчески в блоке профессий (синтез, например, инженера-механика и прикладного математика и т.п.).

Университетский человек (и преподаватель, и студент) вместе образуют специфический субэтнос в русском народе. Это единство общечеловеческого, культурно-типического (русский народ) и этнокультурного (славянское, угро-финское, тюркское, ирано-аланское). В этом смысле Мордовский университет – уникальное явление в собрании университетов России.

2. Цель университетского воспитания и образования

Целью воспитания и образования является не подготовка функционального профессионала, а становление комплекса Homo Sapiens как всеобщего, уникального, радикального, консервативного, утопического культурно-типического русского человека, имеющего в основе КПЛ тюрк, угро-финнов, ирано-алан, евразийцев и славян.

Данный комплекс параметрически включает в себя следующее:

- интенцию на свободу в противоположность интенции животного на инстинкт;
- интенцию на изменение, а не на приспособление, как у животного;
- интенцию на самоактивизацию и самоторможение, тогда как у животного все поведение детерминируется средой;
- интенцию на всеобщие и культурно-типические ценности, которых у животных нет;
- интенцию на память и ее закономерность, чего нет у животных;
- интенцию на неспециализированность функций; в то время как животные специализированы;

- интенцию на рефлексию, разум и его определяющее, чего животные лишены, хотя имеют ум и душу;
- интенцию на прогрессирование и регрессирование, тогда как животные только прогрессируют в некотором интервале;
- интенцию на преодоление любых пределов в отличие от животного, которое живет в определенных пределах;
- интенцию иметь идею Бога, которой у животного нет;
- интенцию на мотивацию, преодолевающую модель выживания, тогда как животное всегда стремится к выживанию;
- знание своей смертности, животное же этого не знает;
- способность духовной любви, чего нет у животных;
- интенцию к признанию вне и помимо полезности, чем животные не обладают;
- способность всеобщего антропологического познания; в то время как животное познает внутривидовым образом;
- интенцию к трансцендентной тревоге, тогда как животное испытывает только физическую тревогу;
- космо-психо-логическую форму высших психических функций человека.

Этот комплекс является основанием, необходимым условием, а космо-психо-логии русского культурно-исторического типа, евразийца, славянина, тюрка, угро-финна, ирано-алана – достаточным условием для глубокого освоения профессионально-научного знания и формирования специалиста мирового уровня.

3. Общая структура университетского знания, осваиваемого профессорско-преподавательским составом и студенчеством

Структура знания выражается формулой:

$$Wa = SK/[IN] \sum X,$$

где Wa – человек, способный к творчеству в европейском мышлении, культурно-типическом мышлении, в блоке профессий и специальностей, например в области инженерно-механического труда и прикладной математики, и руководствующийся ценностями православия и ислама в совместности, угро-финскими ценностями;

S – научное знание в его всеобщей, культурно-типической форме согласно ан-



тропологическому принципу познания. Принцип предполагает, что разные этносы моделируют одни и те же объекты тождественно, уникально, антиномично, преимущественно абстрактно и в меньшей мере конкретно, преимущественно конкретно и в меньшей мере абстрактно, в особенной связи логик мышления. Русско-славянское мышление движется в формальной и антиномичной логике; тюркское – в формальной логике отношений; угро-финское – в логике правдоподобных умозаключений, логике с несколькими значениями истины; ирано-аланское – в логике движения истины от следствий к основаниям и в модели принципа методологического уникализма;

K – культурно-тиpический и всеобщий авторитет и педагогическая власть преподавателя;

I – оператор личного стиля преподавания в университете и личных курсов наук;

N – оператор самоактуализации, самоорганизации студенческого коллектива в научной и профессионально-социальной жизнедеятельности;

Σ – сумма навыков научного открытия во всеобщей форме и в культурно-тиpической, сообразно логикам мышления славян, тюрок, угро-финнов, ирано-алан;

X – студенчество.

Здесь *K* включает 5 форм знания, необходимых для преподавания наук:

$$K = \Phi I O S p A,$$

где Φ – функциональное научное знание во всеобщей форме; преподавание имеет интенцией преподавать науки, а не учебные предметы;

I – знание форм истины и лжи вообще и в особых науках. Истина понимается как всеобщая и культурно-тиpическая, необходимая и антиномичная, общезначимая и личнозначимая;

O – образовательное дидактическое и педагогическое знание, знание культурно-тиpической идентификации, которое содержит формы *k* – дидактико-педагогическое и *z* – знание культурно-тиpической идентификации, *z* = ПГЛИР, где ПГ – православно-русский и исламо-русский человек;

Sp – ценностное, или спасительное, знание в совместности ценностей православия и ислама;

A – культурно-тиpическое антропологическое знание сообразно антропологическому принципу познания.

Данная структура задает форму мышления в воспитательно-образовательном процессе.

Она предполагает, что педагогический, воспитательный момент является основным, исходным, а образовательный – вторичным. Поэтому развертываются: а) воспитательная система культурно-тиpического характера, совмещающая ценности христианства и ислама; б) образовательный процесс как реализация безусловных ценностей: истины (профессиональное обучение), добра-зла, общего блага, свободы, равенства, справедливости, долга перед человечеством, культурно-историческим типом, государством, собственным университетом, права на сопротивление угнетению при покушении на жизнь, собственность, душу, право на достойное существование, прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, целостность и разорванность, возвышенное и низменное в общечеловеческой культурно-тиpической форме.

Общая структура педагогических теорий может быть представлена следующим образом:

$$F \vdash \frac{Pa}{Pv},$$

где *F* – научное знание вообще;

\vdash – космо-психо-логосы славян, тюрок, угро-финнов, ирано-алан, евразийцев и логики их мышления;

Pa – идеальная модель русского культурно-тиpического научно ориентированного человека;

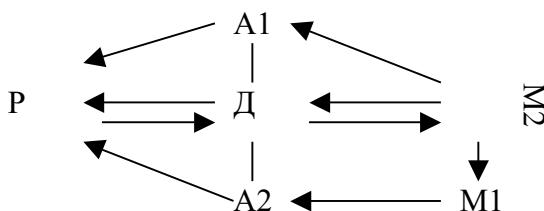
Pv – среднестатистический студент университета.

4. Модель педагогической истины

Педагогическая истина не теоретична, но тектологична, праксиологична, предметна, прагматична, действенна, культурно-тиpична и всечеловечна. Но прежде всего она – эффективный с позиций христианско-православного и рационалистического идеала метод воздействия на человека, позволяющий стимулировать саморазвитие и самоусовершенствование личности и ее способностей по идеалу (К.Д. Ушинский).



Схема педагогической истины такова:



Здесь A1 – исходное состояние ученика; A2 – ученик, заканчивающий воспитание; M2 – идеальная вторичная реальность в школе; M1 – первичная реальность, греховность человека; Д – методы, обеспечивающие саморазвитие и самоусовершенствование по культурно-типовому-всечеловеческому идеалу; Р – степень приближения итоговой модели личности к идеалу.

Истина в отношении классической и pragmatической теории истины двояка. Во-первых, это соответствие идеальному понятию личности и методам в нем – психофизиологической реальности, т.е. понятия формируют психофизиологическую реальность (здравый идеализм педагогической теории (\rightarrow)). Во-вторых, это соответствие реальности M2 реальности M1, ее переструктуризация и на этой основе соответствие психофизиологии, как исправленной, понятию (здравый критический реализм педагогической теории (\leftarrow))). Но все эти соответствия – в рамках теории культурно-исторического типа, КПЛ и мифов культурно-типовского характера. Истина верифицируется в отдельном пульсе, т.е. не претендует на всеобщность и на теоретичность; если педагогическая теория дает эффект, нет нужды требовать, чтобы она была теоретически обоснованной и всеобщей.

В христианско-православном отношении педагогическая истина всеобща, но в смысле реализуемости – только локально общая, плюралистична. Таким образом, истина предстает как культурно-типовская, праксиологическая, не чисто теоретическая и не чисто эмпирическая, как операции по формированию антропологии русского культурно-типовского человека, воспроизведству русского КПЛ в душе человека (Р), по приобретению им наивсеобщих и

наиуниверсальных параметров русского человека, русского типа творчества и постольку формальных способностей и их развитию. Эта истина не всеобща только (объект одного рода), но и культурно-типовична (объект одного и разного рода), не необходима только (инварианты науки), но антиномична (иного рода схемы сходств, тождеств, различий), не общезначима только (приложима ко всем классам феноменов), но личнозначима (приложима к единственной школе); истина не универсальна (не приложима ко всем педагогическим случаям); главным в себе имеет ссылку на частные обстоятельства.

Педагогические теории не допускают интегрирования, будучи индивидуальными стилями для индивидуальных групп людей. Они развиваются только путем кумуляции индивидуального стиля и снятия внутренних ограничений внутри этого стиля.

Педагогическая истина, выражая вненаучное знание, содержит момент здравого идеализма, момент романтизма, форму работающего педагогического мифа, например, об Эдипе (убийство отца сыном), Оресте (убийство матери сыном), о Рустаме (убийство сына отцом) или непосредственно педагогического мифа – о перспективе человека в педагогической теории (А.С. Макаренко); это мифы – реальности в системе вторичной редукции сознания, в мировоззрении как физиологическом органе мозга (А.А. Ухтомский). Педагогика как вненаучное знание – вид искусства, и в нем реализуются все стили искусства – идеалистические, реалистические, романтические, сентиментальные, символические и т.п. Без подобных мифов нет и не может быть педагогики. Работа школы суть верификация вненаучного-научного педагогического сознания сообразно надисторическому духу и духу времени, истории.

5. Проблемное поле университетского образования

Речь идет не о проблемах финансирования, организации, ЭВМ и ПК и т.п., но о проблемах развития научного мышления и становления человека в университете и именно человека как всечеловека, общечеловека и культурно-типовской личности, преодолевающей этнокультурные огра-



ничения и абстрактно космополитические ограничения.

А. Антиномии воспитательного образовательного процесса

1. Необходимость освоения бесконечного объема знаний – и всего 5 лет обучения, поверхностность усвоения. Чтобы подготовить, например, специалиста в области физики твердого, тела необходимо изучить более 600 работ; если же человек изучит 6 общих работ по квантовой механике, т.е. общенаучные методы, то они заменят указанные 600 работ. Это означает, что необходим глубокий пересмотр содержания обучения и структуры предметов. Тем более, что за 5 лет содержание информации в науке по специальности полностью обновляется требуются введение новых предметов и устранение прежних.

2. Требование свободы обучения и детерминистских методов обучения.

3. Требование специализации и требование универсализации синтеза профессии.

4. Конфликт целей образования, развития человека и прагматического подхода в отборе предметов и информации.

5. Антиномия стандартности знания, алгоритмичности, массовости и уникальности талантливых студентов, творческого процесса. Ее решение требует резкого увеличения контингента профессорско-преподавательского состава, т.е. числа профессоров на одного студента, исключения поточных лекций.

6. Интенция на извращенно-рыночную мораль, которая предполагает аморальность действия и формальные сверхчувственные евангелические и исламские ценности, исключающие рынок. Это объективная антиномия жизнедеятельности обучающейся молодежи, которая столкнулась с антиномией мотивации жизни:

Профессия – престижная работа

Свобода – власть _____ Семья – успех

Самоактуализация – деньги
(любыми путями, включая криминальные)

7. Конфликт религий и науки; конфликт христианства, католичества, протестантизма, ислама, буддизма, эзотеризма, иудаизма, язычества, сектанства.

Именно разрешению этих антиномий должна служить организация воспитательно-образовательного процесса на факультетах университета.

Б. Проблемное поле университетского научного мышления (образовательные вызовы ноосферы и эволюции).

1. Отбор предметов осуществляется по критериям функциональной полезности, тогда как должен – по критерию развития высших психических функций и моделей космо-психо-логосов славян, тюрок, угро-финнов, ирано-алан, евразийцев.

2. Психологической основой воспитания и обучения служит психология тождества (К. Юнг и др.), но необходимо развернуть психологию культурно-психических различий и тождества (Н.Я. Данилевский и др.).

3. Ценностной основой воспитания и образования являются модели космо-психо-логосов: общерусского, славянского, тюркского, угро-финского, ирано-аланского, европейского, культурно-типические, всечеловеческие, общечеловеческие, христианские и исламские ценности в совместности. Необходимо формирование русской культурно-типической идентификации студента как русского и мокша (эрзя), русского и татарина и т.п.

4. Изучению подлежат не учебные предметы, а особенные способы мышления, например, математический (Г. Вейль) или физико-математический (Э. Вигнер). Если математика преподается на инженерных факультетах, но без топологии как одной из основ математического мышления, то математическое мышление не формируется.

5. Необходима разработка культурно-типических форм науки, дидактик и педагогик, адекватных и всеобщности знания, и культурно-типичности, т.е. структурам мышления и ценностям славян, тюрок, угрофиннов, ирано-алан.

6. Необходимо вернуться к принципу пластиичности психики и личности, осуществляя целенаправленное развитие отобранныго студенческого материала, сосредоточившись не на слабых и средних, а на талантливых студентах.

7. В большей мере подлежит изучению не информация, а общенаучные методы, что позволяет преодолевать дидактический материализм, сокращать предметы и вводить новые.



8. Необходимо отказаться от вульгарной антиуниверситетской тенденции к pragmatизации образования, нарастанию числа ограниченных во времени курсов, только поверхностно сообщающих информацию, тенденции к уменьшению объемов изучаемых теорий. Типичная черта российского университета – высокий уровень фундаментальности образования. Требуется введение в обучение логики и методологии науки, оснований философской антропологии, математической и антиномичной логики, лингвистики как общеуниверситетских курсов.

9. Сохраняется принцип предметности, но вводятся межпредметные науки: философия, антропология, технические открытия и изобретения и т.п. Необходимо преподавание философии в составе гносеологии, онтологии, логики, включая антиномичную и др. (должно быть разнообразие преподаваемых логик), общей теории систем, философии науки, социальной философии, герменевтики, философии религии и теологии.

10. Необходимы оптимизация связи математики, естественных наук, технических наук, гуманитарных наук, религии, введение курса технического открытия и изобретения. Включение Св. Писания в университетское образование требует учесть опыт его неудачного изучения в истории России и РПЦ, преодолеть антинаучную, антидемократическую, вульгарно-консервативную традицию в православии К.П. Победоносцева. Нужно изучение учения Христа, Мухаммеда, традиции Иоанна Златоуста, традиции православия Л.Н. Толстого. В университете должны интегрироваться основные религии России в форме их учений в совместности – православия и ислама при первичности православия как религии основного населения страны. Католицизм и протестантизм не соответствуют архитипу российской духовности, не содержат связи с русской эволюционной традицией.

Требуются углубление компьютеризации образования, переход с уровня пользователя на уровень создания алгоритмов при обеспечении полной свободы доступа студента и преподавателя к персональному компьютеру и системе Интернет. Поскольку 3/4 программ созданы Б. Гейтсом, т.е. основаны на одном типе логики, ориенти-

рованы на массового потребителя, освоение его программ заставляет всех пользователей мыслить одинаково, свертывая их творческое своеобразие. Необходимо создание программ, основанных на иных логиках, например на антиномичной логике А. Васильева.

11. Необходимо преодолеть вульгарную тенденцию к плюрализму образовательного процесса, что приводит к выхолащиванию из образования ценностей и моделей истины. Нельзя, например, плюралистически преподавать медицинские науки, ибо это разрушает форму уверенности и авторитета врача, его медицинскую власть. Плюрализм в области истории приводит к утрате понятий истины в истории и полному релятивизму образовательных программ.

12. Нужна центрация воспитания на принципах:

- свободы и самоактуализации личности студента, но самоактуализации не в общечеловеческом, западном, а в русском культурно-типическом аспекте;

- культурно-типичности образования и воспитания, науки;

- эволюционного подхода к становлению всеобщей культурно-типической человечности человека в университете. Человек, полагают Д. Хаксли и П. Тейяр де Шарден, есть осознавшая себя эволюция. Подобное мировоззрение как эволюцию российского и западного человека мы и должны сформировать в студенте.

13. Необходимо развитие в человеке интенции:

- на изменение как первичное и сохранение как вторичное;

- преодоление болезни мизонеизма (страх изменения и свободы);

- способность сопротивления угнетению при покушении на жизнь, собственность, душу человека. А. Камю считает, что основным недостатком образования в России является формирование или холопа, или садиста.

14. Требуется расширение федерального компонента обучения. Математика, химия, физика, информатика должны дополняться русским языком и литературой, философской антропологией, теорией русского КПЛ. Специализация в математике, физике и т.п. приводит к развитию нормативно-



сти, инерциальности, инерции мышления, со средоточению его только в области среднеобщего. Между тем научные открытия связаны с аномативностью, неинерциальностью (свобода, глубина, последовательность, широта, антагоничность мышления) и со сосредоточением на всеобщем и уникальном. Эти характеристики мышления развиваются только гуманитарными науками. Поэтому специализация в физике и математике свертывает творческую способность физика и математика.

15. Необходимо подчинение образовательного процесса процессу воспитания русского культурно-тиpического человека, синтезирующегося в неизменности, единосущности, неслитности, нераздельности, неразлучности славянского, угро-финского, тюркского, ирано-аланского, евразийского человека.

16. Нужна разработка идеальных моделей человека, положительного и отрицательного, подлежащего преодолению.

Положительная модель всеобщего культурно-тиpического человека:

1. Самоактуализация вообще и как славянина, тюрка, угро-финна, ирано-алана, евразийца и европейца.

2. Склонность к разнообразию и однобразию культурно-тиpического мышления.

3. Склонность к признанию своей самости и признательности России и университету как международной реальности.

4. Склонность к выделению, быть первым в науке, и невыделению из путей Христа, Мухаммеда, их учений, пути университета.

5. Интенция на всеобщность и культурно-тиpичность, необходимость и антагоничность, общеназначимость и личнозначимость истины.

Отрицательная модель деградирующего человека, подлежащего преодолению

1. Интенция на прибыль без подчинения ее социальной полезности.

2. Эгоизм, отрицающий форму ассоциации, справедливости и права.

3. Безмерность в требованиях и действиях.

4. Абсолютизация конкурентного отношения в жизни и детерминизма коллектива и личности.

5. Сотрудничество со злом и врагами Отечества.

6. Игнорирование истины, науки и воспитания.

7. Антипатриотизм и терроризм.

17. Необходимо развитие теории самоактуализации студента в университете (И.А. Винтин, Н.М. Арсентьев, М.К. Рункова).

18. Целесообразно введение курса истории русской педагогической мысли как основания усвоения русской педагогической традиции и его интегрирования в систему мордовских школ вообще (М.К. Рункова, П.А. Гагаев).

19. Требуется формирование в университете именно русского всеобщего культурно-тиpического мировоззрения в неизменности, единосущности, неслитности, нераздельности, неразлучности в науке и культуре славян, тюрок, ирано-алан, евразийцев, общности и взаимодополнительности их мессианских ролей, миссий, целевых функций в истории; эволюционного мировоззрения и христианско-исламского мировоззрения в совместности.

20. Должен произойти синтез университета, школы, детсадов и яслей, производственных систем в мордовский научно-технический, технологический и образовательный парк.

21. Требует решения проблема отбора контингента студентов. Отбор посредством экзаменов и тестов ориентирован на стандартного среднего студента, обладающего определенным количеством знаний. Однако фактически лишь 1/4 студентов способна учиться на научном уровне. Современный западный университет уже ориентируется не на стандартного сильного студента, а только на талантливого. Уже доказано, что одаренность не связана с коэффициентом IQ, но прежде всего – с мотивацией, ценностями, стремлением к автономии и самоактуализации, уникальностью мышления, не фиксируемого тестами и экзаменами. Соответственно и тестирование не выявляет одаренность и талант. Талантливых и одаренных – до 20 %, но у них существуют большие проблемы с самореализацией в силу сложности психики и отличия от обычного студента. Поэтому из



них реализуют себя лишь от 2 до 15 %. Талантливому студенту университет должен целенаправленно помогать. Необходимо переориентировать университет на работу прежде всего с одаренными людьми (и среди студентов, и среди преподавателей), создать подразделение по поиску талантливых студентов в стране, привлечению их в университет, индивидуальному обучению, контролю их будущего научного роста и карьеры.

Университету должна быть реализована функция селекции: выбытия малоспособных студентов и их замены студентами способными. Число отчисленных резко увеличится.

22. Необходимо поднять уровень профессуры. Недостаточна ориентация на финские университеты в силу их незначительной роли в мировом объеме науки. Нужно приглашение франко-немецко-английской профессуры.

23. Требуется открытие новых кафедр по отраслям науки: в области сверхпроводимости, изучения человека, связей религии и науки, логики и методологии науки – кафедр, имеющих целью в первую очередь развитие науки, и во вторую – образовательный процесс. В университете должен быть факультет искусства, прежде всего скульптуры, учитывая особенный мировой талант мордовского субэтноса русского народа (С. Эрзя).

24. Необходимы выдвижение на первый план науки и подчинение цели развития науки образовательного процесса в университете.

25. Важно издание уникальных книг по ведущим направлениям науки, например, в области сверхпроводимости, антропологии, сексологии и т.п. книг, способных вызвать общероссийский и международный резонанс. Наш университет – средний по России. Сформировавшись за небольшой исторический срок, он уже подошел к тому уровню, когда необходим его образ в глазах Запада и столичных университетов уже

не по массе науки, образования, а по уникальным, единственным в своем роде работам. Это требует поднять уровень защищаемых в университете докторских диссертаций по всем специальностям, расширить номенклатуру синтетических советов по защите, создать советы по педагогике, психологии, культурологии, логике науки.

* * *

Темп истории таков, что народы, которые замедлились в своем воспитательно-образовательном и научно-техническом развитии, исчезнут из истории.

Ложен идеал всеобщего однородного западного общества. Ложен идеал обособленного национально-этнического общества (славянского, тюркского, ирано-аланского и т.п.). Подлинный идеал – трансформация научного и образовательного знания из всеобщей западной формы в культурно-типическую и всеобщую так, чтобы знание имело форму и русского, и тюрка, и угро-финна, и ирано-алана, и общечеловечности. На данный момент Россия дает 2,5 – 5 % мирового научного знания с тенденцией к сокращению, а Европа, США и Канада – 90 %. Если подобное соотношение в XXI в. сохранится, то Россия исчезнет из истории и никакие реформы не помогут. Дело не в эффективности собственности, а в наличии эволюционирующего комплекса Homo Sapiens и творческой квалификации – и всеобщей, и культурно-типической – совокупной рабочей силы, которую готовят университеты России и школы. Данная философия образования и исходит из необходимости формирования философско-образовательного мышления как ценностной основы подготовки именно творческой культурно-типической и всеобщей мирового уровня квалификации человеческой личности, личности русской, славянской, тюркской, угро-финской, ирано-аланской, евразийской и европейской, способной конкурировать и выжить в интегрирующем мире человечества.



СОВРЕМЕННАЯ ЦЕННОСТЬ ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКОГО ЗНАНИЯ

*E.A. Мартынова, докторант кафедры философии гуманитарных
факультетов МГУ им. Н.П. Огарева*

В конце XIX в. – первые десятилетия XX в. российская философская мысль достигла вершины своего развития. Русская философия начинала активно входить в мировой философский процесс. Отечественная религиозная философия этого периода интересна тем, что она впитала в себя опыт двух русских революций и двух мировых войн и искала ответы на самые большие вопросы, встававшие не только перед Россией, но и перед мировой цивилизацией. Выдающиеся мыслители России уже в начале века (особенно после революции 1905 г.) чувствовали приближающуюся катастрофу, предупреждали о ней, искали причины революционных умонастроений в противоречиях российской и мировой истории, в судьбах своей страны, психологии ее народа и специфике отечественных культурных, религиозных ценностей и традиций. Поэтому обращение к русской философии этого времени актуально.

Открыв для себя ранее недоступные сокровища отечественной мысли, мы читали в спецхранах столичных библиотек зарубежные издания сочинений Н. Лосского, Н. Бердяева, С. Франка, Б. Вышеславцева и др. и надеялись, что эти произведения станут достоянием всех. А сейчас мы уже готовы разочароваться в том, что нас недавно так увлекало. Между тем возвращение на родину трудов русских философов и их осмысление – не одно и то же. Наша философская традиция оказалась прерванной почти на целое столетие. И сегодня нам явно недостает проблемного анализа творчества русских мыслителей, такого анализа, который мог бы дать нам ключ к решению сегодняшних вопросов, возникающих в сфере онтологии, теории познания, логики, философии науки, социологии, психологии.

В этом плане вряд ли можно обойти вниманием знаменитые «Вехи» – сборник статей о русской интеллигенции, вышедший

в свет в марте 1909 г. Серьезность поставленных «Вехами» проблем признавали даже их оппоненты. Как справедливо заметил в статье «Перелом русской интеллигенции и его действительный смысл» один из критиков «Вех» Н.А. Гредескул, они «положили начало весьма напряженному и глубокому общественному размышлению над вопросами о русской интеллигенции, о переживаемом ею теперь кризисе, а вместе с тем и над очень многим другим, что совершилось и совершается в русской жизни».

Перед каждым исследователем истории интеллигенции, о каком бы периоде не шла речь, возникает далеко не простой вопрос о самом понятии «интеллигенция». Связано это прежде всего с тем, что первоначальный смысл этого слова у нас значительно исказился. Исходное понятие было весьма тонким, обозначая единственное в своем роде историческое событие: появление в определенной точке пространства, в определенный момент времени совершенно уникальной категории лиц, одержимых нравственной рефлексией, ориентированной на преодоление глубочайшего внутреннего разлада, возникшего между ними и их собственной нацией, между ними и их же собственным государством. В этом смысле интеллигенции не существовало ни в одной другой стране. Всюду были просвещенные или полупросвещенные оппозиционеры; были политические изгнанники и заговорщики; были деклассированные элементы, люди богемы, бросавшие дерзкий вызов обществу с его предрассудками и нормами. Всюду были просто образованные люди, учителя, врачи, инженеры или работники искусства.

«Не бог знает, конечно, какая находка это слово, – писал в начале 80-х гг. XIX в. Н.К. Михайловский о термине «интеллигенция», – но любопытно, что... нигде в Европе подобное слово не употребляется в смысле определения особой обществен-



ной силы... По-моему, в самой наличности этого нескладного на русское ухо слова есть нечто отчасти утешительное, отчасти прискорбное и, во всяком случае, обусловленное особенностями русской истории».

Термин «интеллигенция» для обозначения особого общественного слоя образованных людей вошел в употребление во второй половине XIX в. Писатель П.Д. Боборыкин, по его собственному утверждению, считал, что употребил его первым в 1866 г. в значении «высший образованный слой общества» (см.: Боборыкин П.Д. Подгнившие «Вехи»// В защиту интеллигенции. М., 1909. С.128). Но были и более ранние использование этого термина. В.А. Жуковский в 1836 г. употребил это слово в следующем контексте: «...лучшее петербургское дворянство,...которое у нас представляет всю русскую европейскую интеллигенцию» (Жуковский В.А. Из дневников 1827 – 1840 гг.// Наше наследие. М., 1994. № 32. С.46). Понятие интеллигенции ассоциируется у Жуковского с 1) принадлежностью к определенной социокультурной среде; 2) с европейской образованностью; 3) с нравственным образом мысли и поведением.

Одно из самых точных определений интеллигенции предложил более ста лет тому назад известный историк русской литературы П.В. Анненков: «Интеллигенция представляет собою как бы воюющий орден, который не имел никакого письменного устава, но знал всех своих членов, рассеянных по лицу пространной земли нашей, и который все-таки стоял по какому-то соглашению, никем в сущности не возбуждаемому, поперек всего течения современной ему жизни, мешал ей вполне разгуляться, ненавидимый одними и страшно любимый другими» (Цит. на: Чешихин-Ветринский В. Герцен. СПб.,1908. С.107)

«Вехи» представляются произведениям исторически интересным не только как документально-личные свидетельства о настроениях и переживаниях части интеллигенции, они дают возможность реконструировать в целом движение общественной мысли России первого десятилетия XX столетия, уточнить положение интеллигенции в процессе современной политической модернизации страны.

Авторами сборника большое внимание уделено революционно-максималистическим намерениям русской радикальной интеллигенции, через критику которых они пытались дополнить портрет российской интеллигенции. Н.А. Бердяев показывает слабость её философской культуры, утилитаризм и политианство; С.Н. Булгаков – недостаток чувства исторической действительности, прямолинейность суждений и оценок, идеиную одержимость; М.О. Гершензон – бессилие и патологичность миросозерцания, оторванного от творческой воли; А.С. Изгоев – отщепенство интеллигентской молодежи; Б.А. Кистяковский – презрение к праву и непонимание самого смысла свободы; П.Б. Струве – враждебность любому политическому устройству, анархизм, ведущий к разрушению, а не к созиданию государства; С.Л. Франк – воинствующий нигилизм, отказ от объективных ценностей и абсолютизацию собственной морали.

Полностью расходясь в перечне негативных качеств русской интеллигенции, веховцы были едины в оценке их основ. Комплекс несогласия – вот что служило фундаментом ее самосознания русской интеллигенции. Протест против существующих государственных форм объединял отдельных представителей в единую социальную группу. Но в «Вехах» речь шла не просто о несогласии, а об отчуждении как сущностной характеристики русской интеллигенции. Веховцами вырабатывается один из «родовых признаков» интеллигенции – обостренная любовь к свободе, тяга к независимости. Но полная свобода проявления собственной личности – это такое требование, осуществление которого регламентируется общественными условиями. Оно приводит к интеллигенту – бунтарю-одиночке. Отсюда отчуждение от государства, от народа, от церкви.

Максимум единства авторы «Вех» достигли в признании личной религиозности истинного интеллигента. «Интеллигентское сознание требует радикальной реформы. ... все исторические и психологические данные говорят за то, что русская интеллигенция может перейти к новому сознанию лишь на почве синтеза знания и веры» (Вехи. М., 1991. С. 29). Веховцев поражало невеже-



ство русской интеллигенции в вопросах религии. Религиозная проблема во всей ее огромной и исключительной важности русское образованное общество просто не интересовала. Религией оно интересовалось лишь постольку, поскольку это связывалось с политикой или же с проповедью атеизма. «Наша интеллигенция по отношению к религии просто еще не вышла из отроческого возраста, ... она не жила еще религиозной мыслью и остается поэтому не выше религии, как думает о себе сама, но вне религии» (там же. С. 39).

Веховцы вслед за В.С. Соловьевым видели один из источников отчуждения от церкви в расколе Восточной и Западной церквей, который ознаменовал собой новую эпоху распада, поразившего уже христианский мир. Духовное единство вновь распалось на две односторонности. На Востоке победил исключительный монизм, господство над индивидуального божественного начала, не оставляющего места для самостоятельности и свободы человека. На Западе получил гипертрофированное развитие принцип индивидуализма, свободы в ее отрицательном понимании как освобождения от единства, что привело к господству хаоса. Истина оказалась разорванной: восточный мир утверждает «бесчеловечного

Бога», западный – «безбожного человека» (см. Соловьев В.С. Собр. соч.; В 8 т. Т. 3. С. 165).

Безрелигиозности интеллигенции веховцы усматривали не просто отсутствие веры, а извращение веры, подмену ее собственным авторитетом, ведущие в конечном счете к утере духовных и моральных ориентиров. Именно об этой опасности предупреждали и ей противостояли авторы «Вех». Всем им, по словам П.Б. Струве, было «одинаково присуще и дорогое убеждение в глубинах религиозного сознания и что разрыв этой коренной связи есть несчастье и преступление» (Струве П.Б. Предисловие издателя//Вехи. Из глубины. М., 1991. С.209).

Веховская интерпретация феномена российской интеллигенции позволяет выявить целый ряд других «родовых признаков» этого социального слоя, закономерно повторяющихся в определенных исторических условиях. К ним мы относим: высокую идеологизированность этой группы людей; неоднородность интеллигенции, которая становится причиной внутригруппового антагонизма; индивидуализм; эмпирическую близорукость, а отсюда неделовитость российской интеллигенции и некоторые другие. Каждый из упомянутых признаков заслуживает самостоятельного изучения.

САМОБЫТНОСТЬ И СПЕЦИФИКА РОССИЙСКОЙ УТОПИИ НАЧАЛА XIX В.

Н.И. Учайкина, докторант кафедры философии гуманитарных факультетов МГУ им. Н.П. Огарева

В современной российской философии по-прежнему актуальным остается вопрос о специфике исторического пути России. Споры по этому поводу ведутся в рамках решения проблемы самобытности и определения места России среди других стран и народов. Нередко полемика приобретает политический характер. Обращаясь к истории русской философии, мы находим в ней источники данной проблемы: решение вопроса о выборе веры, которое было началом осмысления самобытного характера русского народа, и спор между славянофилами и западниками, кото-

рый получает свое активное развитие после реформ Петра I. До настоящего времени проблема выбора пути развития России не решена в полной мере. Не случайно, при анализе современных экономических, политические, социальные вопросов, у нас появляются как сторонники реформ, которые выражают сомнение в какой-либо значимости самобытности России, так и ее противники, оперирующие мнением о ее особом пути. Анализ и рассмотрение проблемы самобытности исторического пути России имеет большое значение в жизни общества.



Россия имеет богатый исторический опыт, в котором присутствует бесконечное разнообразие фактов, позволяющих моделировать разнообразные социальные концепции. Это является плодотворной основой для создания утопических социальных конструкций. Создание утопий есть своеобразный поиск объяснительного принципа истории, который претендует на роль движущего фактора исторического процесса. Происходит интерпретация исторических событий, которая оформляется в социальный проект и предлагается для адекватного воплощения в реальную действительность.

Организация культурной, социальной жизни России сохраняет архаичный принцип осмыслиения мира дуальной оппозиции. В истории общественной мысли происходит раскол между двумя видениями путей развития: самобытным (славянофильство) и западным (западничество). Два этих на первый взгляд непримиримых, направления помогают осмыслиению жизненно важных процессов, происходящих в России. Именно принцип дуальной оппозиции в конечном счете, позволяет выявить метафизический смысл бытия, который распространяется не только на нашу страну, но и на мироздание в целом. Россия в данном случае выступает как сакральный пример для последующего подражания. Не случайно именно здесь стала возможной революция: уверенность в правоте социальных идеалов происходила из глубинных архаичных слоев. Двоеверие, язычество – показатель нерасторжимой связи и непреодоленности осмыслиения мира на эмоциональном уровне, через сердце, чувство. Поэтому в России так популярны были интуитивные течения в философском осмыслиении мира.

Утопические системы заключают в себе определенные качественно новые структуры организации социума. Создание этих систем необходимо для поиска выхода из кризисных ситуаций. Они способствуют расширению такого поиска и возможности прогнозирования будущего. Кроме того, социальные концепции формируются с учетом исторических условий. Так например, славянофилы стремились обосновать историю России историей самодержавия. В то же время они пытались выйти из ог-

раничений исторического времени путем создания иных социальных систем, в данном случае утопических. Эти системы предполагают существование иных принципов, имеют массовое влияние и носят глубокий нравственный характер.

Западническая и славянофильская линии развития имманентно присущи истории страны. Смена в истории реформ и контрреформ вписывается в циклическую концепцию. Динамику развития общества объясняет принцип дуальной оппозиции, при чем, этот принцип должен быть признан основополагающим. Историю становления России нельзя выводить из какой-либо одной точки зрения, будь то славянофильская или западническая. Мы согласны с мнением Ахиезера А.С. о том, что идея двойственности должна рассматриваться как методологически исходная, лежащая в основе понимания динамики страны. В данном случае встает проблема единства, синтеза этих противоборствующих процессов, которые и определяют специфику исторического развития страны. В утопиях мы усматриваем создание целостного мировосприятия, при котором это единство достигается и противоборствующие стороны приходят к консенсусу. В утопиях существует попытка разорвать цикличность, полученную человечеством от архаичного мировосприятия, и утвердить иное восприятие мира, свободное от противоречий и негативизма. Это стремление, безусловно, утопично, так как невозможно устраниТЬ противоречия без ущерба для смысла и понимания происходящих в мире событий.

Проблема выяснения содержания русского самосознания была и остается актуальной в философии истории. Она предопределена всем ходом исторического развития Руси. Не случайно историософия имела первостепенное значение для развития русского мышления. П.Я. Чаадаев указал на изоляцию России в мире и поднял проблему «Россия и Европа». Впоследствии и «славянофилы» и «западники» рассуждали на эту тему и в соответствии с ней строили свои концепции. Можно говорить о том, что определение отношения России к Западу связано с поиском ее собственных путей развития, «а субстанциальность ее основ определила постоянную актуаль-



ность. На каждом новом этапе исторического развития России проблема восстанавливала свой смысл, и это объясняется не «застоем мысли», а устойчивостью ее объективных оснований, уходящих в особенности нашей истории и духовной культуры» (Новикова Л., Сиземская И. Идеи мессианизма в русской философии истории// Общественные науки и современность. 1995. № 6. С. 69- 77).

Россия, по мнению Чаадаева, должна ориентироваться на западную цивилизацию, созданную христианством, влияние которого сказывается во всем мире, на всех событиях истории. Именно христианство как наиболее совершенная и универсальная религия примиряет Чаадаева с западным миром. Несмотря на то, что прошлое России отделено от других народов, внешняя сторона ее социального быта ориентирована на западный мир (См.: Чаадаев П.Я. Сочинения. М., 1989. С. 131). К античности как язычеству Чаадаев относился резко отрицательно. Формировать русскую культуру, воспитывать русский народ, по его мнению, необходимо на опыте христианской Европы, ее духовных ценностях и традициях. Чаадаев отмечал, что «исправить» имеющиеся в России идеи, «придать им новое направление» означает «стремиться всеми способами оживить наши верования и наши воистину христианские побуждения». Именно это он имел в виду, говоря о необходимости «снова начать у нас воспитание человеческого рода» (Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранные письма. М., 1991. Т. 1. С. 334).

В «Философических письмах» Чаадаев указывал на невозможность мгновенного усвоения всего того, что было достигнуто народами Европы в процессе их развития. Он писал, что «задача сейчас не в расширении области наших идей, а в том, чтобы исправить те, которыми мы обладаем, и придать им новое направление» (там же. С. 334.). В российскую культуру, необходимо внедрять традиционные достоинства сознания, выработанные христианской цивилизацией, которые составляют основу социальной структуры Европы. Это – «мысли о долге, справедливости, праве, порядке» (там же. С. 327). Указанные ценности должны стать основой для воспита-

ния этического и правового сознания российского народа. Формирование качественно нового общественного сознания в России предполагало также и изменение социальной структуры. В первую очередь это касалось проблемы, остро стоящей перед Россией, – отмены крепостного права. Чаадаев проводил мысль о необходимости изменения русских общественных порядков: «Каким же образом, – спрашивал он, – скажите, могли зародиться хотя бы самые элементарные понятия справедливости, права, какой-либо законности под управлением власти, которая не сегодня-завтра могла превратить в рабов все население свободных людей?» (там же. С. 492).

Исследуя проблему формирования русской общественной мысли первой половины XIX в., З.В. Смирнова отмечает, что «понятие традиции обычно по определению противопоставляется понятию новаторства. У самого Чаадаева традиция подразумевала устойчивость, сохранение. Однако в применении к России, где, как выяснилось, традиции нужно создавать, изменяя и общественное сознание и общественное устройство, идея традиции неожиданно оказалась связанной с инновационно-реформаторскими устремлениями» (Смирнова З.В. Русская мысль первой половины XIX века и проблема исторической традиции// Вопр. философии. 1995. № 9. С. 95)

В данном случае можно говорить о том, что мысль Чаадаева формируется в рамках утопического сознания, где возможно создание качественно новых форм социального устройства. При этом Чаадаев утверждал, что будущее России следует искать не в прошлом, а в «в высокой и глубокой оценке нашего настоящего положения пред лицом века» (Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранные письма. Т.2. С. 92). Таким образом, «идея эта оказалась связанной у него с идеалом правового строя, духовным основанием которого должно было стать христианство. Она стала частью чаадаевской религиозной социальной утопии, ориентированной на создание «Царства Божия на Земле» (Смирнова З.В. Указ. соч. С. 95).

В середине 1830-х гг. Чаадаев писал о том, что Россия, свободная от традиций, способна адекватно оценить прошлое и на-



стоящее западноевропейских народов. «Не подлежит сомнению, — писал он в «Апологии сумасшедшего», — что большая часть мира подавлена своими традициями и воспоминаниями; не будем завидовать тесному кругу, в котором он бьется» (Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранные письма. Т.1. С. 535). Вера в возможность быстрого осуществления «Царства Божия» на земле без усилий и труда свойственна российскому менталитету. В частности, Чаадаев утверждал, что Россия воспользуется опытом других народов и перенесется одним скачком туда, куда они смогли прийти лишь путем неслыханых усилий, и через страшные бедствия. Историческая задача и призвание России — в том, чтобы «дать в свое время разрешение всем вопросам, возбуждающим споры в Европе» (там же. Т.2. С. 92).

Итак, «идеи Чаадаева стали в истории русской мысли источником двух противоположных трактовок проблемы исторических традиций. С одной стороны, они спровоцировали славянофильскую апологию самобытных российских традиций, с другой — способствовали созданию концепции, согласно которой отсутствие в стране исторических традиций — аргумент в пользу возможности выбора страной ее дальнейшего пути» (Смирнова З.В. Указ. соч. С. 95).

Относительно идеи социализма Чаадаев провидчески провозглашал следующее: победа социализма есть непреложный факт будущего; отсутствие у социализма собственного победительного потенциала; причина его грядущего торжества — в заблуждениях противников социализма. Социализм победит не потому, что он прав, а потому, что не правы его противники. В отношении к России пророчество П.Я. Чаадаева сбылось. Такие известные мыслители как, Ф. фон Хайек, К. Поппер, И. Восленский, М. Джилас, И. Шафаревич и др., с различных позиций достаточно убедительно раскрыли «смысл социализма не

только как несостоятельной практической программы, ведущей общество в исторический тупик, но и как самопротиворечивой теоретической концепции. Да и сама практика «реального социализма» наглядно продемонстрировала его как утопию, попытки реализации которой неизбежно ведут к насилию над личностью, обществом и природой, в конечном счете — к их уничтожению» (Тульчинский Г.Л. Об одной ошибке русской философии,, Вопр. философии. 1995. № 3. С. 83). В данном случае была подтверждена мысль Чаадаева об отсутствии у социализма собственного потенциала.

Беспощадная критика прошлого России сопровождается у Чаадаева великой верой в ее особое предназначение. Отсутствие истории и собственных традиций, по его мнению, является благоприятным моментом для построения будущего. Отсталые народы в этом смысле находятся в более выгодном положении, чем развитые. Распространяя данное положение на Россию, Чаадаев считает, что она может строить свое будущее на основе исторического опыта народов Европы, и при этом избежать их ошибок. Из убеждения Чаадаева в том, что в России не существует исторических традиций, следовал важный вывод. Поскольку в прошедшей истории страны такие традиции не сложились, перспективы ее дальнейшего развития не могут, очевидно, связываться с возвратом к прошлому, с возрождением чего-то утраченного или забытого. Традиции нужно создать. России необходимо «как-то вновь повторить у себя воспитание человеческого рода» (Чаадаев П.Я. Полное собрание сочинений и избранные письма. Т.1. С. 325). До настоящего времени эта чаадаевская идея обладает притягательной силой. И Россия обращается к западному миру в поисках ответа на глобальные вопросы о смысле и цели исторического становления.



РОЛЬ ЧУВСТВА ЮМОРА В СФЕРЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

A.A. Сычев, кафедра философии гуманитарных факультетов

Информационная ситуация в современном мире кардинально отличается от ситуации, например, полувековой давности: ежедневно в мире появляются тысячи новых книг и миллионы компьютерных сайтов. Количество оцифрованной информации исчисляется терабайтами; эмпирические данные в разных областях науки перешли все возможные границы, достаточные для их осмыслиения. Только официально признанных наук в современном мире – более пяти тысяч.

Профессиональная подготовка в таких условиях неизбежно ведет к все более узкой специализации, односторонности, к нарастающей изоляции исследований. Появляются глобальные философские теории о человеке и Вселенной, игнорирующие последние достижения естественных и точных наук; псевдоисторические концепции, за-мыкающиеся, например, на особой роли России в рождении мировой цивилизации, понять смехотворность которых можно даже поверхностно ознакомившись с достижениями сравнительной лингвистики или этнографии. Таким образом, узкая специализация, игнорируя сферы других наук, в процессе все большего дробления области исследования приводит к недостоверным результатам, являясь между тем в традиционном рационализированном сознании образцом научности.

Координация исследований, несомненно, выступает единственным реальным путем развития науки в целом. В образовательном пространстве не важнейшим, но достаточно продуктивным фактором такой интеграции является чувство юмора, используемое в процессе преподавания различных наук.

Критическая функция юмора. Академическая наука, к сожалению, имеет свойство застывать в иллюзии своей непогрешимости, выдавая свои теории за раз и на-всегда данную истину. Образование, ориентированное только на накопление таких

общепризнанных знаний и заучивание формулировок, далеко не полное. Все значимые изобретения человечества основаны на сомнении в правомерности догматического знания и попытках его преодоления. В процессе образования воспитание критического отношения к миру обязательно, поскольку умение критиковать старые, отжившие теории (как научные, так и идеологические) является началом пути к созданию собственных теорий, к изобретениям, развитию, прогрессу.

Юмор – один из способов вычленить недостатки и несоответствия в разнообразных теориях и гипотезах, показать аудитории их абсурдность и нежизнеспособность, облекая их в нарочито гиперболизированную, алогичную форму. Здесь, однако, важна некая грань, за которую опасно выходить – «голое отрицание» ничего, кроме разрушения не приносит. Ценность критического отношения к научной теории – в ее созидательности, в желании противопоставить нелепости свое, более обоснованное и логичное видение сути предмета. Следует добавить, что в современном информационно ориентированном обществе критическая функция юмора помогает не только по-иному взглянуть на общепринятые теории, но и отсеять из огромного потока поступающей со всех сторон информации нечто действительно важное и относящееся к делу.

При рассмотрении критической функции чувства юмора не менее важным аспектом в процессе образования и воспитания является проблема самокритичности. Человек, который способен и умеет признавать свои ошибки, является более перспективным специалистом в своей области, чем тот, кто с упорством отстаивает доводы, абсурдность которых очевидна. Самокритичность, связанная с юмором, – показатель того, что человек не «стоит на месте». Юмористическое отношение к собственным ошибкам важно и в другом плане – корректное признание недостатков,



сделанное с улыбкой, помогает сохранить репутацию и добиться симпатий, в отличие от того же признания, сделанного с «вымученной» миной. Здесь важен правильно выбранный тон, поскольку человеку с корректным и самокритичным чувством юмора трудно не симпатизировать.

Развлекательная функция юмора. В непосредственном процессе вузовского образования существует, как уже говорилось, проблема «информационной загруженности»: количество информации может достичь «точки пресыщения», при которой исчезают практически все стимулы для обучения, и возникает устойчивый психологический барьер на пути восприятия материала. Смех снимает возникшее напряжение, сбрасывает негативную энергию. Обычная шутка может разрядить атмосферу усталости и вернуть слушателей к активному восприятию материала.

Несомненно и то, что чувство юмора – лучший способ борьбы со скучой на занятиях. Полушутливые и комические примеры и сравнения запоминаются намного легче и объясняются намного доступнее, чем сухие дефиниции; вовремя сделанный эмоциональный акцент на ключевой проблеме позволяет слушателям более точно понять ее суть. В современном научном стиле на Западе подобный прием довольно широко практикуется: во многих серьезных исследованиях используются юмористические примеры и сравнения, что идет чаще всего не в ущерб, а во благо исследованию. Что бы ни говорили, но увлекательность не может быть противопоставлена фундаментальности. Научный стиль в современном русском языке обладает более жесткими рамками, что объясняется скорее не костностью, а традиционностью; тем не менее расширение его границ уже происходит: появляются научно-популярные работы, школьные учебники, написанные в юмористическом ключе.

Особенно плодотворен данный процесс в плане кооперации различных научных сфер: поданные в доступной, интересной форме рассуждения о новейших достижениях различных наук, грамотно представленная терминология, обилие запоминающихся примеров способны дать неспециа-

листу в изучаемой сфере большое количество материала для размышления и сопоставления данных. Юмористика, конечно, не может полностью заменить многоплановые монографии, но вполне способна дать общее представление о новейших проблемах, подготовить читателя к более серьезным трудам и, главное, заинтересовать неподготовленного человека в дальнейшей работе в выбранном направлении и расширении своего научного кругозора.

Кроме monotонной серьезности, в подаче материала нужно отметить и другую крайность – пресыщенность комическими примерами. Большое количество шуток и юмористических сравнений может вызвать эмоциональную пресыщенность и, как следствие, притупленность реакции. Между смешным и серьезным должен существовать своеобразный паритет – юмор становится юмором только на фоне серьезности, а нечто серьезное, кажется более значимым на фоне развлекательности.

Объединительная функция юмора. Уже Цицерон в своем трактате «Об ораторе» подчеркивает важную роль комических приемов в процессе установления контакта с аудиторией. Чувство юмора – необходимое качество и в работе преподавателя. Оно во многом способствует установлению положительного психологического климата в коллективе, вызывает чувство заинтересованность в преподаваемой дисциплине. Юмор помогает в борьбе со скованностью, отчужденностью слушателей, заставляет их включиться в общий процесс обучения. Преподавание в подобных условиях превращается из односторонней подачи материала в диалог: появляется обратная связь, выступающий чувствует эмоциональный отклик аудитории, реакцию на сказанное.

Совместный смех объединяет не только преподавателя и аудиторию, но самих членов аудитории. Издавна «со-смехание» играло социальную функцию сплочения разрозненных индивидуумов в единый коллектив: не случайно существует специфический профессиональный, сословный, национальный юмор. Коллективный смех всегда требует единомышленников; «чужие» здесь выступают не субъектами, а, скорее,



объектами смеха. Создание атмосферы сопричастности и единства – один из важных факторов успешного обучения и воспитания. Чувство плеча, гордость за свою школу, группу, университет – признаки успешности образования и высоких рейтингов образовательных учреждений.

Общекультурная функция юмора. В проблеме воспитания чувства юмора важная роль должна отводиться его общекультурным основам: этически и эстетически значимый смех противостоит банальной, низкопробной юмористике. Произведения ряда признанных российских и зарубежных писателей, поэтов, музыкантов, художников, скульпторов представляют собой ту базу, на которой формируется и развивается хороший вкус личности. Понимание тонких оттенков и обобщений, сделанных классиками мирового искусства, позволяет явно и четко определить грань между чувством юмора и многочисленными подделками под него. Такая эстетическая граница присуща, как правило, человеку образованному; она не позволяет смеху превратиться в грубоść, вульгарность, дешевый популистский прием.

В процессе воспитания личности важную роль играет этическая составляющая юмора. Настоящий смех не может быть грубым и разрушающим. Во все века критерием истинности и ценности смеха была именно созидательность. Цель смеха – исправлять нравы, т. е. побуждать человечество стремиться к моральному совершенству.

Смех также тесно связан с национальной культурной спецификой. Юмор представляет собой необходимый компонент национального характера, тем более важный для изучения, что раскрывается он как на национальных, так и на эмоциональных уровнях мировоззрения, разносторон-

не отображая понимание этносом норм, традиций и ценностей. Многие шутки принципиально непереводимы с одного культурного кода на другой, поскольку они подразумевают тонкую связь ассоциаций, характерную для определенных языков, традиций, норм общения. В процессе изучения чужой культуры понимание национальных особенностей, в наглядном виде представленных в этническом юморе, способно дать исследователю намного больше, чем многочисленные трактаты о ментальности того или иного народа. Юмор, естественно, искажает реальность, гиперболизируя осмеиваемые явления, однако суть этих явлений схватывается точно и наглядно – например, остроумие французов, пунктуальность немцев, сдержанность англичан. Национальный юмор, конечно, в какой-то мере мифологичен, но в нем не больше мифов, чем в основе самого национального характера.

Творческая функция юмора. Чувство юмора отображает способность человека замечать точки соприкосновения разнородных понятий, реалий и совмещать их в единое суждение (З. Фрейд называл этот процесс сгущением). По сути дела, схожим образом работает и творческое мышление: большинство изобретений, изменивших историю человечества, были сделаны людьми, которые сумели совместить то, что до них казалось несовместимым. Общие механизмы чувства юмора и научного творчества позволяют сделать вывод об их определенной зависимости. Действительно, «физики шутят» не хуже чистых гуманистов, а мировая мысль всегда пополнялась юмористическими афоризмами, шутками, историями и даже книгами (как, например, у математика Л. Кэрролла) известных ученых. Поощрение юмора, таким образом, одновременно является и поощрением творческого мышления.



К ВОПРОСУ О НАУКАХ, СРЕДСТВАХ И ИДЕАЛАХ, ФОРМИРУЮЩИХ НРАВСТВЕННУЮ ЛИЧНОСТЬ (по работам К.Д. Кавелина)

И.В. Загороднова, доцент кафедры философии гуманитарных факультетов МГУ им. Н.П. Огарева

Русский историк, правовед, социолог К.Д. Кавелин в своих работах активно развивал тему нравственной личности и вопросы места, роли этики и морали в системе философского знания. Этика по своему содержанию в учении К.Д. Кавелина была связана с психологией и другими науками. Ставя вопрос об этике, он во-первых, рассматривал ее как предмет научного знания; во-вторых, анализировал ее в непосредственной близости с психологией, эстетикой, искусством; в-третьих, был искренне убежден в необходимости нравственных оснований и наставлений для «индивидуального лица».

Вдумчивое прочтение текстов «О задачах этики», «О задачах психологии», «О задачах искусства», «Априорная философия или положительная наука» и др. наводит нас на мысль о том, что повседневная практика позволяет К.Д. Кавелину выделить два вида морали, одна проходит по ведомству философии, другая представляется «житейской».

В перечисленных работах мыслитель ведет речь о повышении уровня индивидуального сознания. Его программа воспитания основывается на представлении о системе нравственных идеалов. Он убежден, что нравственный закон уже присутствует в сознании личности, но по мере накопления наблюдений и опыта, требует развития и совершенствования.

Инновацией К.Д. Кавелина было введение ряда новых понятий, одно из которых – «перцепты этики». «Перцепты этики» составляют собственно введение к психической жизни. Он называет их «гигиеной» и «диэтикой» нравственной жизни и деятельности. В связи с их наличием был провозглашен следующий принцип: «Твоя психическая независимость и свобода должны быть дороже всех благ мира» (Кавелин К.Д. Задачи психологии. СПб., 1872. С. 77). На

первый взгляд, это вроде бы непонятно, но при последующем прочтении видится, что смысловое насыщение этого сужденияносит глубоко российский характер, позволяющий познать реальный смысл современного национального самосознания русского народа. А благодаря творчеству российского мыслителя как яркого представителя общественной мысли мы проникаем в суть характера русской философской традиции.

В числе средств воспитания К.Д. Кавелин называет прежде всего искусство. Он не декларирует никаких общих теоретических правил в этом отношении, но полагает, что каждая школа искусств может создать собственные приемы. Единственное требование к картинам, музыке и прочим произведениям – отсутствие тенденциозности. Следовательно, задачи искусства и задачи этики имеют одну общую грань – развитие душевного строя людей в пользу добра и правды. Это одно из условий существования искусства: возбуждая чувства, стремления, настроения, искусство находит точки соприкосновения с политическим, общественным строем, верованиями, этикой. Другая сторона – это создание произведений, вызывающих в нас представления о реальной действительности. Весь этот спектр «душевных настроений» служит человеку точкой опоры.

Вторым средством, формирующим человека нравственного, К.Д. Кавелин называет руководство и живой пример окружающих. Мы, со своей стороны, можем добавить только то, что этому способствует не только живой пример окружающих, но и пример тех, кто жил и творил до нас, чья жизнь достойна самой высокой нравственной оценки. В связи с этим нельзя не согласиться с мыслью К.Д. Кавелина об утрате традиций. Именно это, как нам кажется, является причиной упадка и исчезновения блестящего и просвещенного культур-

© И.В. Загороднова, 2002



ного слоя, тех великодушных и гуманных идеей, которыми были проникнуты лучшие люди предыдущих эпох. Поэтому мысль о возрождении «благонравных институтов» доброго старого времени представляется нам наиважнейшей.

Следующий блок проблем, решаемых К.Д. Кавелиным, связан с систематизацией моральных норм. Систематизируя моральные нормы, он выявляет среди них для себя основные. В числе этических идеалов, стоящих на первом плане, – «абсолютная истина» и «абсолютный дух». В объективном смысле они трактуются им как истины научные и теоретические. Тогда как в субъективном под всеми этими понятиями К.Д. Кавелин имеет в виду «душевный настрой», «расположение», с которыми человек живет в самых разнообразных сферах деятельности. Потому первая его заповедь: «Везде, во всем, в глубине своей души и в сношениях с другими, стремись, прежде всего, к истине, правде, душевной красоте» (там же).

В тесной связи с системой моральных норм у К.Д. Кавелина находятся добродетели – вера, надежда, смирене и покорность. Смирене и покорность – первые добродетели – не имеют ничего общего с раболепством и уничижением. Они могут только поднимать нравственное достоинство человека. К.Д. Кавелин рассматривает смирене как добродетель и предполагает, что оно должно стать «душевным настроением», а не фарисейством. Он имеет в виду «внутренние психические движения, а не подделки под них, с которыми нравственность не имеет ничего общего» (там же. С. 84), а также останавливается и на лжетолкованиях этого понятия: холопство, угодничание.

К.Д. Кавелин справедливо замечает, что душевная жизнь, «внутренний мир» часто остаются вне пределов видимости, внимания, заботы. «Посвятив все силы и всю деятельность внешнему, окружающему миру, люди оставляют внутреннюю психическую жизнь без всякого ухода и развития, вследствие чего она глохнет и атрофируется» (там же. С. 86). Мы убеждены, что чувственная природа этически нейтральна по своей сути, но жизненно необходима. Сама по себе она не есть ни добро,

ни зло, и на последнее ориентируется тогда, когда духовное развитие личности становится невозможным, не осуществляется. Отсюда нравственная задача, по К.Д. Кавелину, – соединение жизни с развитием духовного «Я».

Центром тяжести общественного развития, стержнем, с помощью которого осуществляется поступательное движение рода человеческого, для мыслителя есть нравственная личность: «Из нее все выходит и к ней, в конце концов, все сходится в жизни людей; но она не может быть нравственной, преследуя исключительно одни объективные идеалы, так как последние, отдельно взятые не имеют смысла и значения» (там же. С. 87). Объективный мир, согласно рассуждениям К.Д. Кавелина, служит средством для достижения целей человека, а этические идеалы регулируют индивидуальную жизнь. Таким образом, все нити познания сводятся им к индивидуальному лицу, его нравственной жизни.

Наконец, к числу основных этических идеалов К.Д. Кавелин относит еще один, которому трудно дать определение, а именно – «светлое, спокойное и доверчивое отношение к жизни». Речь видимо, идет об оптимистическом отношении к жизни. Подспудно этот оптимизм выражал настроения передовых слоев общества. Оптимистическое чувство в жизни оправдывалось исторической ситуацией, будущностью России. Вот те принципы, которыми каждый человек должен руководствоваться в своей обыденной, повседневной жизни и деятельности.

Особой характерной чертой нравственного общения в мировоззрении мыслителя становится «этическая любовь» (Кавелин К.Д. Задачи этики. Учение о нравственности при современных условиях знания. СПб., 1885). Надо сказать, что К.Д. Кавелиным ставится интереснейшая проблема возможности, необходимости упражнения в сфере «этической любви». Возможно, здесь заложены колоссальные возможности аутотренинга. Вследствие этого каждый человек должен не только носить в себе это чувство, но и «...воспитывать его, развивать и усиливать беспрестанным упражнением» (там же. С. 537). Эта идея аналогична мысли, развиваемой Платоном в начале книги VII «Государства».



Следует особо остановиться на той части учения К.Д. Кавелина, где речь идет о роли христианства в воспитании личности. В этом он следует гегелевской традиции. «Благодаря христианству человек из определяемого стал определяющим, из раба природы и обстоятельств – господином их. Теперь, через истину, он стал первое и главное» (там же. С. 21). Из этого мы можем вывести первоначальное предположение о понимании им человека как существа религиозного. Он признавал божественное начало в человеке решающим, ставя вопрос о самостоятельности человека в его деятельности, т. е. о его свободе.

Явления, представляющие собой результат высшей – сознательной деятельности, относятся К.Д. Кавелиным к области психологии и этики. Но, проводя такую границу, он не пытался отделять эти – две области знания от других наук и не думал разрывать связей их с науками естественными. Думается, что сама проблема выделения психологии и этики из числа других смежных наук очень ценна: с их смещением рождаются ошибки, о которых К.Д. Кавелин писал в своих работах.

Таким образом, учение К.Д. Кавелина является попыткой дать решение одной большой проблемы существования человека и множества вопросов, имеющих к ней самое непосредственное отношение. Он предлагает свою модель, в которой доминируют определенные принципы и, следо-

вательно, соответствующие им стремления и пути их удовлетворения.

Антропология К.Д. Кавелина в высшей степени оптимистична – она предполагает в человеке здоровую основу. Обращение к основам его учения полезно в том отношении, что показывает возможность преодоления помех, обретения духовной свободы, обретения человеком самого себя.

Подводя общий итог сказанному, мы можем констатировать следующее.

Во-первых, человек, в определении К.Д. Кавелина, является действенной, разумной и сознательной натурой: он сам может влиять на уровень собственной «душевной жизни».

Во-вторых, общество им анализировалось в целостности и единстве всех его структур. Высшая цель, согласно взглядам мыслителя, состояла не в строительстве «внешних форм жизни», а в развитии и совершенствовании духовной, внутренней, сущности лица.

В-третьих, нравственность у К.Д. Кавелина связана с искусством, психологией, эстетикой и православным сознанием. Выражаясь иначе, можно сказать, что для системы нравственного воспитания К.Д. Кавелина характерным было единство гуманистического знания, о котором говорят сегодня. Само понятие «нравственное воспитание» интерпретировалось им как «нравственное совершенствование» или «нравственное развитие».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ СТУДЕНТАМИ ВНИМАНИЯ

К.М. Романов, профессор кафедры психологии ИСИ МГУ
им. Н.П. Огарева,

Ю.О. Лисина, аспирантка кафедры психологии ИСИ МГУ
им. Н.П. Огарева

В системе высшего образования немаловажную роль играет психологическая подготовка молодых специалистов. Эта проблема непосредственно связана с развитием психологического мышления у студентов, в частности вербальной его формы. Психологическое мышление представляет собой систему умственных действий, на-

правленных на субъективное восприятие психических особенностей познаваемого человека или группы людей, т.е. умение обнаруживать научный подтекст в обыденных ситуациях и связывать его с закономерностями развития человеческой психики. Вербальное психологическое мышление имеет понятийную форму. Критерием его

© К. М. Романов, Ю. О. Лисина, 2001



оценки развития может служить уровень обобщенности психологических понятий. Высокий уровень обобщенности заключается в умении дать наиболее полную характеристику изучаемого психического явления, что позволяет определить широту понимания, возможности перехода от бытовых представлений к научным и наоборот. Однако существующая методика преподавания психологии в вузе содержит ряд недостатков, в том числе оторванность получаемых знаний от жизни, от личного опыта студентов, преобладание формальной теоретической информации над практической.

Нам представляется, что научные исследования в этом направлении будут способствовать накоплению полезной информации по рассматриваемой теме, которая является одной из актуальных проблем педагогической психологии, и внедрению новых разработок в практический курс психологии в учебных заведениях.

Проведенный нами эксперимент был ориентирован на изучение особенностей понимания процесса внимания. В эксперименте приняли участие студенты филологического факультета Мордовского педагогического института в количестве 22 чел. Испытуемые получили следующие задания:

1) написать множество ситуаций, в которых возникает необходимость привлечь (не привлечь) внимание;

2) привести примеры ситуаций, в которых проявляются основные свойства внимания (концентрация, устойчивость, распределение, переключение).

Задания выполнялись в течение одного академического занятия и строго временем не регламентировались.

Эксперимент ставил перед собой следующие задачи:

- выявить репертуар ситуаций, соответствующий актуализации внимания;

- выявить индивидуальные особенности понимания внимания студентами;

- обнаружить возможные ошибки в понимании данного психологического явления.

Проанализировав ответы студентов – филологов, мы распределили их по следующим шести сферам жизнедеятельности человека: быт, досуг, творчество, общение, образование и наука, производство. Безусловно, выделение данных сфер носит

общий характер и отнесение некоторых ситуаций к одной из них весьма относительно из-за недостаточной их конкретности. Рассмотрим это подробнее.

1. **Быт.** Эта группа объединяет бытовые ситуации, которые возникают и совершаются в домашней обстановке, а иногда и вне ее, но в обоих случаях касаются обыденной жизни человека. Чаще всего эта деятельность носит обязательный характер и не связана с высшими формами проявления человеческой психики, а осуществляется на уровне простейших операций. Например: покупатель покупает что-то в магазине.

2. **Досуг.** Данная деятельность может совершаться в любой отрезок свободного времени. Подобные ситуации связаны с получением положительных эмоций и не могут быть принудительными. Например: человек читает интересную книгу.

3. **Творчество.** К этой группе относятся ситуации, отражающие либо подготовку к творческой деятельности, либо ее этап, либо собственно процесс созидания нового и оригинального. Например: женщина вяжет и обдумывает рисунок изделия.

4. **Межличностное общение.** Сюда мы отнесли ситуации, возникающие по поводу получения, обдумывания информации личного характера или обмена ею. Например: неуверенный в себе молодой человек старается не привлекать к себе внимание, оказавшись в малознакомой компании.

5. **Образование и наука.** Эта группа включает в себя примеры деятельности, связанной со сферой науки и образования, т.е. она либо совершается в учебном учреждении, либо преследует образовательные и научные цели. Например: преподаватель старается заинтересовать студентов изучаемой темой.

6. **Производство.** Сюда входят ситуации, когда люди становятся участниками производственных отношений, вступают в официально-деловые контакты. Условием возникновения подобных ситуаций является оплата труда (зарплата). Например: фирма рекламирует свой товар.

Исследуя особенности понимания студентами процесса внимания, мы предполо-



жили, что максимально высокий уровень обобщенности психологического понятия выражается в равномерном распределении ситуаций по сферам жизнедеятельности, поэтому все шесть видов ситуаций должны были бы набрать приблизительно одинаковое количество ответов.

В табл. 1 представлены результаты эксперимента в виде распределения всех ситуаций по сферам жизнедеятельности. Из таблицы видно, что выделенные сферы неравномерно представлены в ответах студентов. Аудитория при выполнении обозначенных заданий описала 436 ситуаций. Из

Таблица 1.
Актуализация сфер жизнедеятельности

	Сфера жизнедеятельности							
	«Быт»	«Досуг»	«Межличностное общение»	«Образование и наука»	«Производство»	«Творчество»	Ошибки	Всего
Задание 1	54 30,7 %	12 6,8 %	24 13,6 %	29 16,5 %	57 32,4 %	0	0	176
Задание 2	45 17,3 %	61 23,5 %	5 1,9 %	70 26,9 %	72 27,7 %	1 0,4 %	6 2,3 %	260
Всего	99 22,7 %	73 16,7 %	29 6,7 %	99 22,7 %	129 29,6 %	1 0,2 %	6 1,4 %	436

них 176 приходятся на 1-е задание и 260 – на 2-е. В среднем каждый студент в 1-м задании описал 8 ситуаций, а во 2-м – 12. Несмотря на то что инструкция, не ограничивала количество ситуаций, отмечается относительная стабильность их числа в каждом задании: на первом этапе учащиеся обычно приводили по 10 примерных ситуаций и меньше (редко больше), на втором – максимум по 16 (по 4 на каждое свойство внимания).

Распределение ситуаций по сферам не синхронно: наибольшие значения в обоих заданиях принадлежат сфере «Производство», а далее отмечаются несовпадения. Ситуации, характеризующие привлечение (не привлечение) внимания, 32,4 % испытуемых связывают со сферой «Производство», 30,7 – «Быт», 16,5 – «Образование и наука», 13,6 – «Межличностное общение», 6,8 % – «Досуг». Во 2-м задании сфера «Производство» набрала 27,7 % от всего числа ситуаций, «Образование и наука» – 26,9, «Досуг» – 23,5, «Быт» – 17,3, «Межличностное общение» – 19, «Творчество» – 0,4 %. Здесь же студенты допустили некоторые ошибки, анализ которых будет приведен ниже.

Итак, по итогам двух заданий ситуации распределились следующим образом:

«Производство» – 29,6 %, «Быт» и «Образование и наука» – по 22,7, «Досуг» – 16,7, «Межличностное общение» – 6,7, «Творчество» – 0,2 %, ошибки – 1,4 %.

Таким образом, процесс внимания студенты филологического факультета понимают однобоко и узко, что подтверждает преобладание в их ответах одних сфер жизнедеятельности над другими. Будущие филологи не склонны наблюдать данное психическое явление во всех проявлениях окружающей жизни. Прежде всего они связывают изучаемое явление со сферами «Производство», «Образование и наука», «Быт» и необоснованно забывают о сферах «Досуг» и «Межличностное общение», а сфере «Творчество» была посвящена всего лишь одна ситуация из общего количества. Эти факты свидетельствуют о низком уровне обобщенности данного психологического понятия.

Анализируя ошибки студентов, мы пришли к выводу, что во всех шести неверных ситуациях процесс внимания как непрерывный акт принимается за цепочку действий, объединенных одной целью. Ошибки были допущены при выполнении 2-го задания, в частности при описании таких свойств внимания, как устойчивость и переключение. Мы



обнаружили приравнивание устойчивости внимания к настойчивости в действиях (например, человек, выучивший за один год иностранный язык) в 4 ситуациях; приравнивание переключения внимания к смене мнений (желаний) или к переходу с этапа на этап внутри какой-либо единой деятельности (например, смена танцевального кружка на кружок «Юный натуралист») – в 2-х ситуациях.

Вернемся к репертуару ситуаций. При высоком уровне развития психологического мышления максимальное значение показателя обобщенности должно быть равно шести. Примечателен тот факт, что ни один студент не представил ситуации во всех сферах жизнедеятельности. Среднее арифметическое значение репертуара си-

туаций при выполнении 1-го и 2-го заданий эксперимента приблизительно равно 3,7, т.е. чаще всего испытуемые связывали свои ответы с тремя-четырьмя сферами жизнедеятельности человека. При этом в 1-м задании 10 испытуемых представили свои ситуации в четырех сферах жизнедеятельности, 7 – в трех и 4 – в пяти. В следующем задании испытуемые распределились так: 5 сфер – 5 чел., 4 сферы – 12, 3 сферы – 3 чел.

В табл. 2 помещены результаты, на глядно знакомящие с распределением ответов по сферам жизнедеятельности. Таким образом, мы отделяем распределение ситуаций по сферам жизнедеятельности от распределения самих студентов, так как эти показатели не всегда совпадают.

Таблица 2.
Распределение студентов по сферам жизнедеятельности

Сфера жизнедеятельности							
	«Быт»	«Досуг»	«Межличностное общение»	«Образование и наука»	«Производство»	«Творчество»	Среднее арифметическое
Задание 1	20 90,9 %	9 40,9 %	14 63,6 %	18 81,8 %	20 90,9 %	0	13,5
Задание 2	18 81,8 %	20 90,9 %	5 22,7 %	19 86,4 %	19 86,4 %	1 4,5 %	13,7

90,9 % студентов при выполнении 1-го задания связали свои ответы со сферами «Быт» и «Производство», 81,8 – «Образование и наука», 63,6 – «Межличностное общение», 40,9 – «Досуг». Во 2-м задании 90,9 % студентов представлены сферой «Досуг», по 86,4 % – сферами «Образование и наука» и «Производство», 81,8 – «Быт», 22,7 – «Межличностное общение», 4,5 % – «Творчество». При сравнении таблиц можно заметить незначительные совпадения по структуре в распределении ситуаций и студентов, тогда как в идеале они должны быть синхронны. Средний арифметический показатель констатирует средний уровень представленности студентов в сферах жизнедеятельности.

Табл. 3 знакомит с распределением ситуаций во 2-м задании. Каждое свойство внимания представлено отдельно с целью выявления возможных различий в их опи-

сании. Из таблицы видно, что структура распределения ответов имеет определенные совпадения общего характера и несовпадения в деталях. Однозначно можно констатировать низкий уровень представленности сфер «Межличностное общение» и «Творчество». Безусловными лидерами в общем подсчете оказались сферы «Образование и наука» и «Производство». Сфера «Быт» и «Досуг» показали средние результаты.

Рассмотрим понимание испытуемыми свойств внимания более подробно. Распределение внимания они чаще всего обнаруживают в сфере «Быт» – 31,7 %, а затем в сферах «Образование и наука» – 27, «Досуг» – 25,4, «Производство» – 12,7, «Межличностное общение» – 3,2 %. 53,3 % студентов считают, что устойчивость внимания более всего требуется в сфере «Производство», 20 – «Образование и наука»,



Таблица 3.

Актуализация свойств внимания в ответах студентов

	Сфера жизнедеятельности						
	«Быт»	«Досуг»	«Межличностное общение»	«Образование и наука»	«Производство»	«Творчество»	Всего
Распределение внимания	20 31,7 %	16 25,4 %	2 3,2 %	17 27,0 %	8 12,7 %	0	63
Устойчивость понимания	7 11,7 %	6 10,0 %	3 5,0 %	12 20 %	32 53,3 %	0	60
Переключение внимания	12 20,3 %	21 35,6 %	0	22 37,3 %	4 6,8 %	0	59
Концентрация внимания	6 8,3 %	18 25,0 %	0	19 26,4 %	28 38,9 %	1 1,4 %	72
Всего	45 17,7 %	61 24,0 %	5 2,0 %	70 27,5 %	72 28,4 %	1 0,4 %	254

11,7 – «Быт», 10,0 – «Досуг», 5,0 % – «Межличностное общение». Переключение внимания 37,3 % испытуемых склонны выделять в сфере «Образование и наука», 35,6 – «Досуг», 20,3 – «Быт», 6,8 % – «Производство». Студенты менее всего связывают концентрацию внимания со сферами «Межличностное общение» – 0 и «Творчество» – 1,4 %, далее по нарастающей следуют сферы «Быт» – 8,3 %, «Досуг» – 25,0, «Образование и наука» – 26,4, «Производство» – 38,9 %.

Выявленные в ходе эксперимента факты позволяют сделать следующие выводы. Процесс внимания студентов ассоциируется со сферами «Производство», «Образование и наука» и «Быт», тогда как сфера «Творчество» набрала минимальное количество ситуаций. Промежуточное положение занимают сферы «Досуг» и «Межличностное общение». Дополнительно было изучено распределение ситуаций по всем четырем свойствам внимания. Результаты показали, что помимо необъективного описания внимания в целом (см. табл.1, 2) наблюдаются несовпадения с реальностью внутри данного понятия, которые заключаются в ошибочном ассоциировании свойств внимания преимущественно с какой-либо одной сферой жизнедеятельности: распределение – «Быт», устойчивость и концентрация – «Производство», переключение –

«Образование и наука». Такая неадекватная расстановка обнажает недостаток знаний о данном психическом явлении, что мешает полноценному формированию умения выделять в объективной реальности соответствующие психические явления. Нельзя забывать, что низкий уровень обобщенности понятия «внимание» закономерен при существующей методике психологической подготовки специалистов.

Разработка проблемы понимания психологических явлений представляется нам очень перспективной, и поэтому мы намерены продолжать исследования в этом направлении. Наши эксперименты будут способствовать созданию наиболее продуктивных приемов и методов преподавания психологии в вузе.

Наиболее актуальны следующие исследовательские задачи:

- 1) выявление механизма порождения идей при выполнении экспериментальных заданий;
- 2) выявление среднего показателя продуктивности психологического мышления;
- 3) установление возможной корреляции между показателями обобщенности психологических понятий и его содержанием;
- 4) разработка методических приемов формирования у студентов полноценных научных психологических понятий.



ПРИКЛАДНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОДЕРЖАНИЯ ФИЗИКИ КАК НАУКИ И УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА

Н.А. Читалин, зав. лабораторией естественно-математической и общеспециальной подготовки студентов ССУЗ института среднего профессионального образования Российской Академии образования,

Т.О. Фарзан, соисполнитель лаборатории естественно-математической и общеспециальной подготовки студентов ССУЗ ИСПО РАО

Современный этап общественного развития, называемый постмодерном, становление которого связывают со второй половиной XX в., характеризуется качественными изменениями в экономическом, политическом, эстетическом, религиозном мышлении общества со свойственными ему чертами неоднородности, нелинейности, стохастичности, бифуркационности, плорализма взглядов, подходов, концепций объяснения процессов материального и духовного развития мира в целом и его отдельных частей, признанием человека в качестве составной, притом существенной, части Универсума. Поэтому приоритетом современной образовательной парадигмы, базирующейся на концепции фундаментализации образования, являются приобретение методологически важных, долгоживущих, инвариантных, универсальных, меж- и трансдисциплинарных знаний, способствующих целостному научному восприятию мира, формирование качественно нового уровня культуры рационального мышления, плодотворного не только для проблем локального знания, но и для всей сферы познавательной деятельности, включающей в себя обе ипостаси общей культуры – естественно-научную и гуманитарную.

Учебная версия такой фундаментальной науки, как физика, уже по определению обладает статусом фундаментальности, однако для достижения указанных целей образования должна быть подвергнута серьезной реконструкции.

Физика занимает особое место среди наук о природе. Понятия и законы физики

отражают низшую из основных форм материи, не являются следствиями других естественных наук и не требуют для своего обоснования привлечения знаний других наук. Вследствие этого физика представляет собой самодостаточную область знаний и имеет ранг фундаментальной науки. Физические понятия и законы составляют фундамент всего естествознания, а также прикладного технико-технологического знания. Кроме того, в физике вырабатываются базовые модели познания, на которых основано познание личностью обширных фрагментов действительности.

Можно выделить ряд направлений фундаментализации физического образования в средней и высшей школе

- вычленение фундаментальных идей науки, лежащих в основе изучаемого предмета – физики;

- выделение фундаментальных знаний с позиции значимости для формирования и развития личности;

- выделение фундаментальных основ с позиции необходимости для будущей профессиональной деятельности и дальнейшего профессионального образования.

Реализация первого из названных направлений, заключающаяся в поиске сквозных физических фундаментальных и базисных моделей, понятийного аппарата и общефизических и методологических идей, отвечающих современному уровню осмысления естествознания, наталкивается на объективные трудности. Во-первых, это отсутствие фундаментальных теорий, описывающих обширные фрагменты физичес-



кой реальности (например, элементарные частицы), во-вторых, дискуссионность проблемы единства физического знания и, как следствие, кажущаяся автономность различных областей физического знания, что позволило такому выдающемуся физику современности, как Р. Фейнман, утверждать: «Сегодня наши физические теории, законы физики – множество разрозненных частей и обрывков, плохо сочетающихся друг с другом. Физика еще не превратилась в единую конструкцию, где каждая часть на своем месте. Пока что мы имеем множество деталей, которые трудно пригнать друг к другу» (Фейнман Р. Характер физических законов. М., 1968).

Действительно, сложность проблемы единства физического знания определяется прежде всего колossalным разнообразием явлений, называемых физическими. Физика освоила явления в пространственно-временной области от 10^{-17} до 10^{28} см и от 10^{-24} до 10^{17} сек, теоретически же – от 10^{-33} см и 10^{-43} с до «бесконечности». В этой области существуют качественно разнородные объекты и явления: микроскопические, макроскопические, небесные тела, скопления галактик и процесс эволюции Метагалактики в целом; осуществляются взаимодействия, различающиеся по своей силе на 40 порядков (именно так отличается сильное взаимодействие элементарных частиц от гравитационного). Физика изучает такие процессы, как пространственное перемещение, электромагнитные явления, ядерные реакции элементарных частиц, теплота, тяготение, изменение агрегатных состояний вещества и др., подчиняющиеся совершенно разным законам и проявляющиеся на разных уровнях организации материи.

Обнаружение глубокого внутреннего единства всех физических явлений стало возможным лишь в нашем столетии после создания теории относительности, релятивистской космологии, квантовой механики, неравновесной термодинамики, а также успехов физики элементарных частиц. Кроме того, последние десятилетия XX в. были ознаменованы поиском теорий, объединяющих все фундаментальные физические взаимодействия, разработкой идей философского характера, позволяющих обосновать единство физического знания.

Решение проблемы структуры физического знания неразрывно связано с классификацией форм материи и движения. В настоящее время основой такой классификации служит идея развития. Следуя Б.М. Кедрову (см. Кедров Б.М. О современной классификации наук. М., 1983), выделяют ряд основных форм материи и соответствующих форм движения: физическая, химическая, биологическая (биотическая) и социальная. Каждая из них представляет собой определенный уровень, ступень развития материи, выступает как целостная система, включающая в себя ряд частных форм: химическая – атомный, молекулярный и надмолекулярный уровни, биологическая – одно- и многоклеточные формы. Взаимодействие основных и частных форм в ходе эволюции приводит к образованию комплексных форм: космической, планетарной, геологической и географической. Многообразие форм движения невозможно расположить в линейный ряд по степени сложности. Этот ряд разветвляется, в нем есть параллельные и пересекающиеся звенья.

Формы материи и соответствующие им формы движения представляют собой ступени развития: каждая последующая форма возникает в ходе развития предыдущей, включает в себя последнюю в качестве «побочной», подчиненной формы.

Вся природа за вычетом двух ее высших уровней – биологического и химического – получила название физической. Физические формы движения материи занимают в этом ряду особое место, поскольку для своего существования не нуждаются в наличии каких-либо других форм. В естествознании конца XIX – начала XX в. преобладала точка зрения, согласно которой физическая материя конечна в своей структуре – в основе наличного многообразия физических явлений лежит некая единственная проматерия. Произошедшее затем осознание качественной бесконечности природы привело к новой постановке проблемы физической материи: существует ли единая основная физическая форма материи, или в «дохимической» природе есть множество различных основных форм, отличающихся друг от друга так же, как химическая от биологической или последняя от социальной?



В физической форме Ф. Энгельс выделил механическое движение как простейшую форму, включенную в любую другую форму. Вслед за ним в порядке возрастающей сложности или теплота, свет, электричество, магнетизм. Развитием естествознания были сделаны уточнения: световые, электрические и магнитные явления сливаются в одну группу электромагнитных процессов, подчиняющихся единой группе законов. Носителем этих процессов оказался особый материальный объект – электромагнитное поле. Теплота уже не связывается, как во времена Энгельса, только с движением молекул. Ее носители – и электронный газ, и другие ансамбли однотипных материальных объектов. Открыто много новых материальных объектов и соответствующих им новых видов движения (сильные и слабые взаимодействия в мире атомов и элементарных частиц) и т.д.

Сложность проблемы единства физической формы материи определяется еще и тем, что нижняя качественная граница ее не познана и неизвестно, существует ли единое основание огромного многообразия физических объектов (от квантовых флюктуаций вакуума до Метагалактики), т.е. незнание нижней качественной границы позволяет сравнить физические явления только с «вышележащими», более сложными формами материи, тогда как, например химические явления можно сравнить и с более сложными – биологическими, и с более простыми – физическими.

Несмотря на поразительное многообразие физических объектов и явлений, между ними существует особенная внутренняя связь: все они при определенных условиях превращаются друг в друга, так что когда одни из них возникают, другие исчезают; все они обладают сходными свойствами: массой, тем или иным «зарядом», спином, энергией.

На самом деле авторы, отрицающие единство физических явлений, не различают в должной степени основные и частные формы материи и движения, а разнообразие этих явлений может свидетельствовать лишь о том, что в пределах единой основной физической формы материи существует множество частных физических форм.

Полагается, что множество явлений составляет единую основную форму материи, если оно обладает:

- общими свойствами, причем такими, которые выступают основными, существенными только для данной группы материальных явлений и неосновными, «побочными» для химических, биологических и других объектов;

- общими законами, которые определяют возникновение, функционирование и развитие данной группы явлений, играют для них главную роль и отступают на второй план в «нефизических» процессах;

- единством происхождения, ибо субстратное единство должно быть основой и вместе с тем результатом процессуального единства, единства процесса развития физического многообразия;

- связями и отношениями, объединяющими данное множество явлений в единую целостную систему;

- общностью механизмов явлений, принадлежащих к различным уровням физической формы материи (см.: Колобов В.Н. Диалектико-материалистическая концепция развития и современная физика. Иркутск, 1987).

Общие свойства всех физических явлений можно разделить на пространственно-временные (координата, длина, время жизни, кривизна пространства и т.д.) и масс-энергетические, определяющие характер движения и взаимодействия физических объектов, их структуру (масса и энергия, импульс, момент, спин, различные заряды: электрический, лептонный, барионный и т.д.).

Единство двух групп свойств физической реальности стало очевидным после создания общей теории относительности. Оказалось, что пространственно-временные свойства и отношения материальных явлений полностью определяются их масс-энергетическими свойствами, характером распределения и взаимодействия их материальных масс. Производность, вторичность пространственно-временных свойств и отношений сохраняется и в новой физике, в различных вариантах калибровочных теорий фундаментальных взаимодействий.

Итак, наиболее важные, существенные, фундаментальные свойства физической материи на всех уровнях физической реаль-



ности – это масса и энергия. Энергия – общая мера физического движения, а масса выражает собственные свойства физических объектов, является мерой их инерции, гравитационного взаимодействия, внутренней энергии. Масса и энергия находятся в глубокой диалектической связи, отраженной соотношением Эйнштейна $E = mc^2$. «Материя имеет два фундаментальных качества: инерцию, измеряемую ее массой, и способность совершать работу, измеряемую ее энергией» (Колобов В.Н. Указ. соч.).

Во всем пространственно-временном интервале, освоенном современной физикой, во всех физических процессах существуют общие физические законы. Единство всех основных законов природы во всем наблюдаемом объеме и в течение всей эволюции Вселенной – главный результат, надежно установленный астрофизикой. Законы электродинамики, теории относительности, квантовой физики действуют в макро- и мегамире сегодня так же, как и двадцать миллиардов лет назад. Физические процессы разнообразны, законы их движения, отображаемые обычно в виде дифференциальных уравнений, существенно отличаются друг от друга. Однако все эти явления характеризуются единой величиной – действием, которое в любом реальном физическом процессе достигает экстремума (как правило, минимума), так что принцип наименьшего действия лежит в основе любой физической теории.

Кроме законов движения, отображающих эволюцию состояния системы во времени, во всех физических процессах действуют законы сохранения (их в настоящее время известно около двадцати), связанные с определенными внешними пространственно-временными и внутренними структурными симметриями физических систем. Важнейший из них – закон сохранения энергии-импульса – выражает единство физической реальности, неповторимость и неучтожимость физического движения.

Единство происхождения всех физических объектов надежно подтверждено современной космологией. Каждый физический объект возникает на определенной стадии эволюции Вселенной (от Большого взрыва через дорекомбинационную к послерекомбинационной стадии).

Единство физической формы материи проявляется и в общности механизмов, казалось бы, совершенно различных физических процессов. Так, в процессе мучительного поиска последнего пятидесятилетия было выявлено сходство в описании трех фундаментальных взаимодействий. Все они (слабое, сильное и электромагнитное) обусловлены обменами векторными бозонами (см.: Окунь Л.Б. Физика элементарных частиц. М., 1988). Источником всех полей взаимодействия являются заряды и токи соответствующих переходов. Все взаимодействия имеют сходную структуру, все они вызываются локальным взаимодействием заряда или тока перехода с бозоном, отвечающим данному взаимодействию. Кроме того, создание синергетики продемонстрировало единство процессов самоорганизации на различных структурных уровнях физической реальности. Так, макроскопические представления о фазовых переходах работают и в области микромира в калибровочной энергии электроСлабого взаимодействия.

Все это позволяет утверждать, что физические объекты и процессы образуют единую основную физическую форму материи и соответствующую единую форму движения, включающую в себя множество частных физических форм материи и движения, называемых «масс-энергетическими», в то время как другие основные формы движения являются в этом смысле «над масс-энергетическими». Физические процессы отличаются мощными потоками энергии, причем чем выше фундаментальное физическое взаимодействие, тем большие количества энергии высвобождаются в таких процессах.

Структура физической формы материи, наличие ее дискретных уровней определяется в конечном счете квантом действия, существование которого объясняет тождественность элементарных частиц, ядер и атомов одного сорта, их устойчивость, пути превращения друг в друга. Введение кванта действия в число фундаментальных мировых констант наряду со скоростью света в пустоте и гравитационной постоянной позволило определить естественные эталоны длины, времени, массы. Мировые постоянные могут быть интерпретированы



как ограничения, наложенные природой на значения физических величин, а планковские значения длины, времени и массы (комбинации этих констант) – как пределы применимости существующих физических понятий, как, наконец, иерархии структурных уровней физической формы материи, но, разумеется, не материи вообще.

Суммируя все изложенное, следуя М.В. Волькенштейну, «физику можно определить как науку, изучающую строение и свойства всех видов материи – веществ и полей и формы существования материи – пространство и время» (Волькенштейн М.В. Современная физика и биология // Вопр. философии. 1989. № 6).

Структура физического знания соответствует структуре объекта познания. Развитие познания отражается в борьбе двух противоположных тенденций – дифференциации и интеграции. В физике XVIII – начала XIX вв. происходили грандиозные интеграционные процессы в пределах отдельных фундаментальных теорий: экстенсивное развитие механики, становление теории теплоты, электродинамики. Однако наблюдалось разложение этих фундаментальных теорий. В конце XIX – начале XX в. возникают две фундаментальные теории, две важнейшие оси современной физики: теория относительности и квантовая механика, которые как более общие теории включили в себя многие предыдущие теории как предельные случаи. Все усиливающаяся дифференциация физики, размножение ее производных, прикладных разделов сочетается с все углубляющейся интеграцией базовых фундаментальных теорий, количество которых имеет тенденцию к сокращению.

Само выделение фундаментальных физических теорий в современной физике довольно однозначно и четко проведено в курсе теоретической физики Л.Д. Ландау и Е.М. Лифшица. В число фундаментальных теорий динамического типа входят классическая механика Ньютона, механика сплошных сред, термодинамика, макроскопическая электродинамика Максвелла, теория гравитации. К статистическим теориям относятся классическая статистическая механика (или более обще – статистическая физика), квантовая механика, кван-

товая статистика, квантовая электродинамика и релятивистские квантовые теории других полей. Все остальные многочисленные виды физического знания (физика плазмы, атома и ядра, гидродинамика и др.) являются производными этих теорий.

Единство фундаментальных физических теорий заключается:

- в общности основных понятий (масса и энергия, например);
- единстве принципов инвариантности по отношению к определенной группе преобразований (лоренц-инвариантности);
- общности законов (законы сохранения);
- универсальности мировых констант, отображающих качественные границы между различными частными формами движения;
- преемственности, выражаемой принципом соответствия;
- наличии одних и тех же математических форм для описания разных физических явлений (уравнения движения);
- применении методов одних теорий для решения проблем других (например, понятий гидродинамики – для описания эволюции Метагалактики).

Новейшая история физики обнаруживает тенденцию к синтезу фундаментальных физических теорий в единую концептуальную систему. Примером может служить теория электрослабого взаимодействия как синтез слабого и электромагнитного.

Вместе с тем неисчерпаемость материи вглубь, невозможность существования проматерии определяет и невозможность построения в физике абсолютно законченной и непротиворечивой теории. Согласно теореме Геделя формальная математическая система не может быть логически полной и непротиворечивой. То же самое можно сказать и о физике, ее принципиальной незамкнутости, постоянной и неустранимой незавершенности, связанной с многообразием объектов исследования.

Особо следует отметить, что в литературе по методологии физики поднимаются вопросы о развитии физического знания, его структуре, путях и средствах формирования физических теорий и т.д. Проблема же развития физической материи и его отражения в физической теории до сих пор



до конца не решена. Если прогрессивный характер развития живой природы и общества не вызывает сомнений, то относительно развития физической материи высказывается множество различных мнений, вплоть до отрицания такого развития. Однако в последние десятилетия в физике, в методологии физики сформировалась идея развития, т.е. понимание неживой природы как развивающейся системы, переживающей действительную историю.

Фундаментальные физические теории – механика, электродинамика, теория относительности, квантовая физика и др. – описывают и объясняют частные формы физической материи, отвлекаясь от их истории. В них не ставится вопрос о возникновении и развитии физических объектов, свойства и закономерности физических систем считаются не меняющимися со временем. Это отражается и в инвариантности уравнений теорий относительно инверсии времени, т.е. прошлое и будущее не различаются.

В современной физике можно выделить два основных подхода и соответственно два типа физического знания: структурно-функциональный и эволюционный. К первому относятся почти все фундаментальные и производные физические теории: механика, классическая термодинамика, электродинамика, теория относительности, квантовая физика, физика твердого тела, физика плазмы, физика атома и т.д. Эти теории строятся посредством отвлечения от вопросов истории, они отражают строение и функционирование физических систем; природа в картине мира, основанной на таких представлениях, оказывается неразвивающейся иерархической системой.

Становление эволюционного подхода в физике началось в 20-е гг. XX в., когда появились первые нестационарные модели Вселенной. Для объяснения истории Вселенной необходимо было признать, что структурные уровни физической материи суть ступени ее развития, «астрофизические отношения», образовавшиеся в соответствующие периоды космологического расширения. Последовательно познание все более глубоких уровней в структуре материи оказывается познанием все более ранних ступеней физической эволюции. При

этом возникает своеобразное взаимодействие эволюционного и структурно-функционального подходов. Релятивистская космология накладывает жесткие ограничения на всевозможные типы элементарных частиц, их свойства и взаимодействия (верхний предел массы фотонов и различных нейтрино, значения масс и времени жизнедеятельности лептонов и т.д.), на отбор наиболее правдоподобных моделей элементарных частиц и фундаментальных взаимодействий. С другой стороны, успехи атомной и ядерной физики позволили выделить в эволюции Вселенной стадии рекомбинации, сверхплотной горячей плазмы, первичного нуклеосинтеза и синтеза химических элементов в звездах. Открытие элементарных частиц привело к представлению о лептонной и ядерной стадиях эволюции, гипотеза夸ков – к идеи о квантовой ступени развития, и т.д.

Большое значение для понимания характера и источника развития материи имеет синергетика, которая в рамках нелинейной динамики изучает коллективные эффекты взаимодействия в системе с большим количеством тождественных частиц, приводящего к самоорганизации системы. Причем механизм самоорганизации представляет собой последовательность фазовых переходов, связанных с нарушением симметрии, что означает увеличение качественного многообразия физических объектов, появление все более упорядоченных, высокоорганизованных систем. Все это позволяет утверждать, что физическая объективная реальность развивается от низшего к высшему как единая развивающаяся система. Становление теории физической эволюции должно занять в системе физического знания столь же важное место, как и теория Дарвина в биологии.

Структура всех фундаментальных физических теорий является одинаковой. Основными элементами этой структуры являются совокупность физических величин (наблюдаемых), с помощью которых описываются объекты данной теории; характеристика состояний системы; уравнения движения, описывающие эволюцию состояния. Состояние – это качественная и количественная определенность бытия конкретной формы материи, однозначно детер-



минирующая ее эволюцию во времени. Начальное состояние однозначно определяет конечное в зависимости от взаимодействий внутри системы и внешних воздействий на систему. Уравнения движения позволяют рассчитать конечное состояние системы по известному начальному, если точно известно изменение внешних воздействий со временем.

В классической механике координаты и импульсы всех частиц определяют состояние системы. Остальные величины: энергия, момент импульса, действие и др. – выражаются через функции координат и импульсов. Уравнение движения – второй закон Ньютона – однозначно описывает эволюцию этого состояния, определяет ускорение частиц в зависимости от сил.

В термодинамике состояние термодинамической системы описывается давлением, объемом и температурой, называемыми термодинамическими параметрами. Связь между ними дается уравнением состояния. Состояние системы полностью характеризуется значениями независимых параметров, или числом степеней свободы. Первое и второе начала термодинамики вводят две однозначные функции состояния: внутреннюю энергию и энтропию. Эволюция систем во времени фактически не рассматривается. С помощью термодинамики можно лишь установить однозначные связи между термодинамическими параметрами различных равновесных состояний.

В электродинамике Максвелла объект исследования – электромагнитное поле. Состояние электромагнитного поля характеризуется напряженностями электрического и магнитного полей. Вводятся еще две величины, зависящие от электрических и магнитных свойств вещества: электрическая и магнитная индукция. Уравнения Максвелла позволяют по заданным начальным значениям E и H однозначно определить величину электромагнитного поля в любой последующий момент времени.

Во всех фундаментальных статистических теориях понятие состояния – это вероятностная характеристика системы,

поэтому состояние характеризуется вероятностью того, что значения наблюдаемых величин лежат внутри определенных интервалов. Но уравнение движения по прежнему однозначно определяет состояние (статистическое распределение) в любой последующий момент времени по заданному распределению в начальный момент, если известны энергия взаимодействия между частицами системы и энергия взаимодействия с внешними телами.

В квантовой механике вводится новое понятие – вектор состояния (волновая функция). Временное уравнение Шредингера однозначно определяет эволюцию состояния с течением времени. Волновая функция представляет собой гораздо более абстрактную характеристику состояния, чем функция распределения в классических теориях, и имеет смысл амплитуды вероятности. Зная волновую функцию, можно вычислить вероятность обнаружения определенного (в заданных интервалах) значения любой физической величины и средние значения всех физических величин.

Таким образом, можно утверждать, что фундаментальную основу физики составляют следующие положения:

- принцип единства и целостности физического знания;
- эволюция физической формы материи и ее самоорганизация;
- ведущие фундаментальные теории;
- законы движения (законы Ньютона, уравнения Максвелла, законы гравитации, уравнение Эйнштейна, уравнение Шредингера и др.); принцип наименьшего действия;
- законы сохранения и принципы симметрии;
- четыре типа фундаментальных взаимодействий; поле как переносчик взаимодействия;
- принципы относительности, инвариантности, неопределенности, дополнительности, соответствия;
- масса, энергия, пространство, время, энтропия, температура, электрический заряд, магнитный момент, спин;
- мировые константы.



ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ КАК ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ ОБРАЗОВАНИЯ

В.М. Бардин, доцент кафедры радиотехники МГУ им. Н.П. Огарева

Могущество государства определяется не столько запасами золота, нефти, газа или других природных ресурсов, сколько интеллектуальным потенциалом общества и эффективностью его использования. Россия испокон веков славилась своими умельцами, которые при необходимости могли и блоху подковать. Конечно, в век стремительного развития компьютерных, лазерных и иных технологий уровень умения и знаний требуется иной, но методология творческого процесса в основном остается неизменной. Творческая деятельность в технике предполагает не только наличие знаний по узкой специальности, но и знакомство со смежными областями, свободу мышления, известную долю фантазии.

Одним из главных факторов творческого успеха в инженерной деятельности является владение различными методическими приемами, позволяющими ускорить и обогатить этот процесс.

Психологи утверждают, что в любом человеке при рождении заложены определенные творческие способности, и задача воспитательной и образовательной системы состоит в том, чтобы их выявить и развить. К сожалению, это удается не всем, не wszędzie и не всегда. Причин тому много, и одна из них – усреднение образования без индивидуальной работы с каждым учащимся. В результате к 15 – 17 годам индивидуальные творческие задатки у большинства молодых людей притупляются, нивелируются и развиты их в дальнейшем становится намного сложнее. Автор убедился в этом, когда сравнил уровень творческой активности и творческой фантазии у школьников старших классов и студентов, возрастной разрыв между ними составлял 5 – 7 лет. Студенты, обогащенные знаниями по инженерным дисциплинам, показали заметно большую скованность в творческом процессе, меньше фантазии и оригинальности. Отсюда напрашивается вывод: активному творческому мышлению в технических

(да, вероятно, и в других) сферах необходимо учить уже начиная с 7–8-х классов средней школы и на более высоком уровне продолжать в середине цикла (на III–IV курсах) вузовского обучения. Это, с одной стороны, не даст «зачахнуть» творческому началу у школьников, а с другой – повысит качество и оригинальность технических решений при курсовом и дипломном проектировании.

Известно, что уровень научно-технического потенциала общества косвенно отображается количеством полученных патентов на открытия и изобретения. Наличие запатентованных решений определяет, кроме всего прочего, уровень конкурентоспособности изделий на рынках товарной продукции и ноу-хау. К сожалению, не достаточно продуманная политика преобразований, которая проводилась у нас в последние десять лет, негативно сказалась на активности патентования. Если в 1989 – 1990 гг. в России ежегодно подавалось около 200 тыс. заявок на изобретения, то в 1998 г. только 20 тыс. Для сравнения: в Японии ежегодно регистрируется до 350 тыс. заявок. Это не говорит о том, что мы стали хуже соображать. Причины в основном носят организационно-экономический характер.

Одной из таких причин является отсутствие в учебных планах большинства школ и многих технических вузов (или факультетов) дисциплин, связанных с изучением методов технического творчества и технологии оформления патентных материалов на оригинальные решения. Практически отсутствуют доступные учебники или учебные пособия по вопросам технического творчества. С учетом начинающегося роста отечественной промышленности и выхода многих предприятий со своей продукцией на международные рынки необходимость в такой литературе становится весьма острой. Представляется, что эта литература должна быть рассчитана на

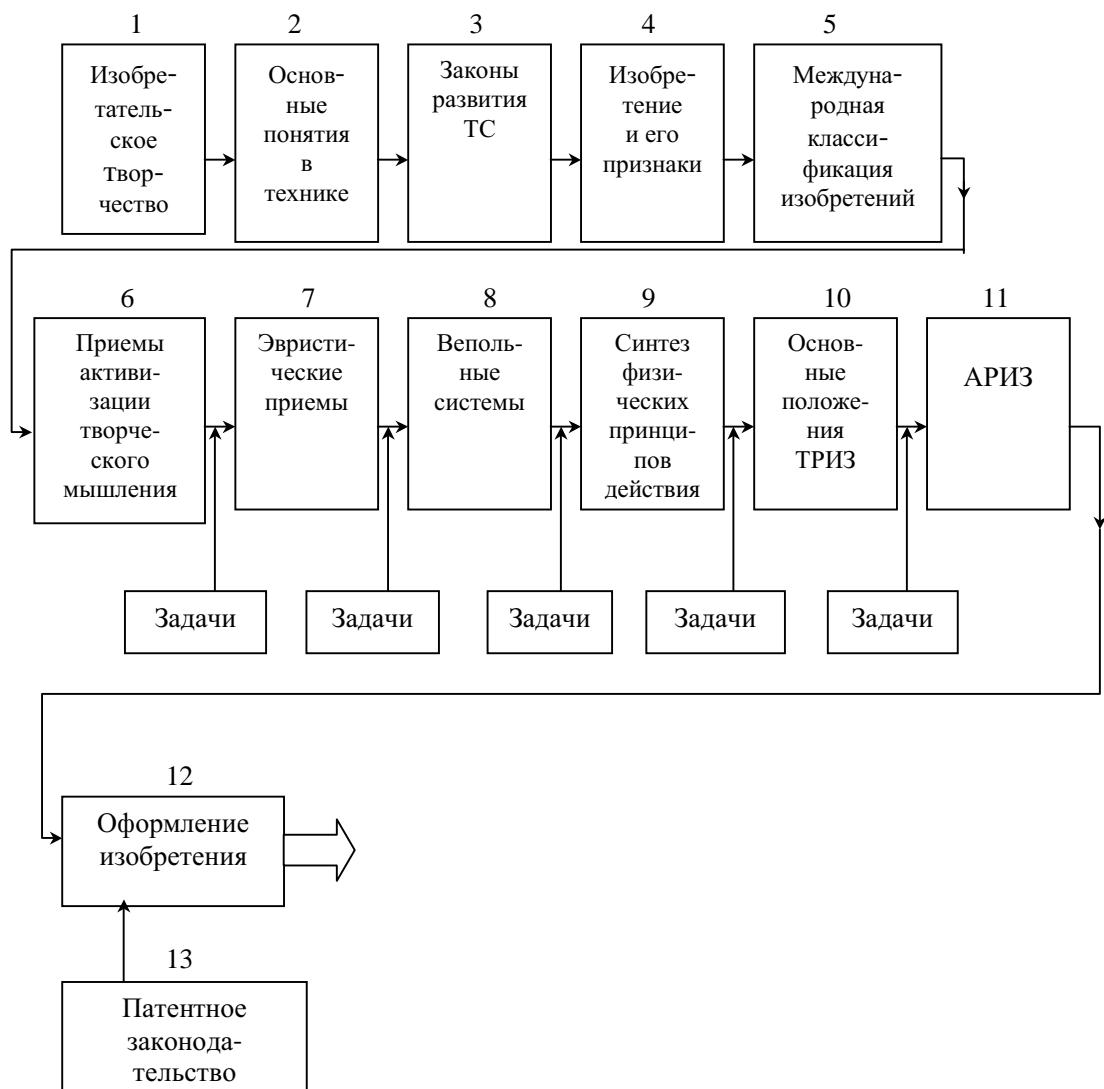
© В.М. Бардин, 2001



двууровневое обучение: первый уровень ориентирован на школьников 7–9-х классов, когда уже изучены основные разделы физики и химии, а второй – на студентов III – V курсов с учетом адаптации на конкретные специальности. Следует отметить, что методология технического творчества (в том числе изобретательского) на том и другом уровнях имеет много общего. Различие связано, прежде всего, с харак-

тером и сложностью задач, примеров, количеством и глубиной использования физических, химических и прочих эффектов, уровнем компьютеризации творческого процесса.

В качестве основы при изучении методологии технического (изобретательского) творчества можно предложить алгоритм, представленный на нижеприведенном рисунке.



Алгоритм процесса обучения техническому творчеству



Весь процесс освоения предмета условно разбит на три блока. Первый блок дает представление о сути изобретательского творчества, наиболее важных понятиях и законах развития техники. Во втором блоке сосредоточены основные методические приемы и комплексы приемов (стандарты), позволяющие решать многие изобретательские задачи средней сложности независимо от области техники. И наконец третий блок знакомит с правилами оформления заявочных материалов и их прохождением через патентное ведомство.

С методической точки зрения наиболее важным является второй блок, поскольку он направлен на освоение практических приемов решения как учебных, так и вполне реальных изобретательских задач. В блоке изучаются четыре–пять элементарных приемов, позволяющих, пусть по чисто формальным признакам, ускорить наработку предложений по модернизации, видоизменению или замене другим того или иного рассматриваемого изделия (технической системы). К таким приемам отнесены: мозговой штурм, метод фокальных объектов, метод морфологических матриц, метод ассоциаций. Происходит знакомство с различными эвристическими приемами, которые хотя и не представляют какой-то законченной системы, но позволяют получить оригинальные решения несложных изобретательских задач. Всего известно несколько сотен таких приемов, но в процессе обучения достаточно рассмотреть два–три десятка, чтобы оценить их возможности и сферы применения.

Более сложным, но и более эффективным комплексом приемов, являются вспомогательные преобразования. По сути – это набор стандартов–рекомендаций по решению достаточно сложных задач, когда объект представляется в виде технической системы, где осуществляется взаимодействие веществ и полей. Под полями в данном случае понимаются различные физические и химические воздействия.

Следующий комплексный метод – синтез физических принципов действия. Здесь уже требуется более глубокое знание различных физических законов. Поэтому перед преподавателем раскрывается широкое поле деятельности по обогащению стан-

дартических школьных или вузовских программ. Известно, что в процессе изучения физики в школе и вузе учащиеся узнают не более нескольких десятков физических законов, эффектов и явлений, в то время как в науке их известно несколько тысяч. Суть метода состоит в том, что если при воздействии на какое-либо вещество полем на выходе возникают изменения, то их можно использовать для воздействия на другое вещество (изделие). Таким образом, можно синтезировать различные цепочки с целью получения нужного конечного эффекта.

Все перечисленные ранее приемы, методы или комплексы хотя и позволяют решать различные изобретательские задачи, носят частный, ограниченный характер. В то же время на основе науки и практики разработан универсальный, комплексный метод, который позволяет изобретателю выйти на лучшее из возможных решение. Метод называется алгоритмом решения изобретательских задач (АРИЗ). Он позволяет изобретателю шаг за шагом продвигаться к лучшему решению, блокирует все тупиковые пути, оставляя широкое поле для импровизации и творчества. Естественно, АРИЗ имеет свою базовую терминологию, информационные фонды, четкий алгоритм действий. Основополагающими понятиями являются «идеальный конечный результат – ИКР», «модель конфликта», «конфликтная пара», «техническое и физическое противоречия».

Понятно, что одной информационной и теоретической подготовки недостаточно для приобретения опыта и навыков изобретательского творчества. Поэтому на всех этапах методического блока изучение приемов и методов должно сопровождаться примерами и решением задач. Здесь у преподавателя также появляется широкое поле для творческой импровизации. Практика показала, что для привития учащимся навыков решения несложных изобретательских задач достаточно 40 – 50 ч учебных занятий, но с обязательным решением нескольких десятков учебных задач.

Предварительную информацию по общим вопросам и частным приемам решения изобретательских задач можно получить из литературы, список которой приведен ниже.



Альтшуллер Г.С. Найти идею. Новосибирск: Наука. Сиб. одт-ние, 1986. 209 с.

Альтов Г.С. И тут появился изобретатель. М.: Дет. лит., 1989. 142 с.

Саламатов Ю.П. Как стать изобретателем: 50 часов творчества. М.: Просвещение, 1990. 240 с.

Чапляе Ю.М. Методы поиска изобретательских идей. Л.: Машиностроение, 1990. 96 с.

Половинкин А.И. Основы инженерного творчества. М.: Машиностроение, 1988. 360 с.

Речицкий В.И. Профессия – изобретатель. М.: Просвещение, 1998. 160 с.

РЕШЕНИЕ ОДНОГО НЕЛИНЕЙНОГО ДИОФАНТОВА УРАВНЕНИЯ

З.Я. Якупов, доцент кафедры физики и математики Казанской сельскохозяйственной академии МГУ им. Н.П. Огарева,

А.З. Якупов, студент АСОИУ МГУ им. Н.П. Огарева

Диофантовы уравнения – это алгебраические уравнения или системы алгебраических уравнений с рациональными коэффициентами, решение которых отыскивается в целых или рациональных числах (Математическая энциклопедия М., 1979. Т.2. Стб. 168 – 171). Как правило, число неизвестных в диофантовых уравнениях больше числа уравнений, поэтому они также называются неопределенными уравнениями (подробнее об этом см.: Соловьев Ю. Неопределенные уравнения первой степени // Школа в «Кванте»: Арифметика и алгебра. М., 1994. С. 32 – 40). Решение уравнений в целых числах является одной из древнейших математических задач. И в настоящее время исследование диофантовых уравнений представляет собой пограничную область между теорией чисел и алгебраической геометрией.

Известно, что существует большое число конкретных диофантовых уравнений, решаемых элементарными методами (см.: Серпинский В. О решении уравнений в целых числах. М., 1961). В общем случае проблема разрешимости диофантовых уравнений – это проблема отыскания алгоритма для распознавания по любому диофантову уравнению, имеет ли оно решение. Эта важная проблема и в настоящее время остается открытой и не исследованной до конца. Все известные методы и способы для распознавания наличия решений у диофантовых уравнений применимы лишь к уравнениям из отдельных более или менее широких классов.

Далее в статье будет описан способ решения нелинейных диофантовых уравнений конкретного вида, часто возникающих при решении задач олимпиадного типа.

Интересно отметить, что диофантовыми уравнениями связана глубокая теорема Зигеля о целых точках, т.е. теорема о конечности числа решений в целых числах одного класса диофантовых уравнений (Математическая энциклопедия. Т.2. Стб. 456 – 457). Мы будем вести речь о рациональных (не обязательно целых) решениях конкретного диофантова уравнения второй степени, прежде заметив, что в общем случае нахождение всего множества рациональных точек для конкретной кривой, заданной диофантовым уравнением, – очень трудная задача (см. Васильев Н.Б., Гутенмахер В.Л., Раббот Ж.М., Томм А.Л. Заочные математические олимпиады. М., 1987. С. 34 – 36.)

Рассмотрим нелинейное (второй степени) диофантово уравнение, симметричное относительно вхождений переменных x и y :

$$axy - b(x + y) = c. \quad (1)$$

Здесь a, b, c – целые числа, причем a отлично от нуля.

Если $b = c = 0$, т.е. $b^2 + c^2 = 0$, уравнение (1), очевидно, имеет единственное рациональное решение $(0; 0)$.

Если $b^2 + c^2 > 0$, то описываемый ниже способ нахождения рациональных корней дает все рациональные решения уравнения (1).



Определение. Любую упорядоченную пару целых (рациональных) чисел (x_0, y_0) , удовлетворяющую уравнению (1), будем называть его Z-решением (Q-решением).

Для любых целых b, c и ненулевого целого a из уравнения (1) справедливо представление:

$$\frac{ca+b^2}{a^2} = \frac{k_1 l_1}{a^2} = \frac{k_2 l_2}{a^2} = \dots = \frac{k_m l_m}{a^2},$$

где $k_i < l_i$; $k_i, l_i \in \mathbb{Z}$; $i = \overline{1, m}$; $m \in \mathbb{N}$.

Нетрудно убедиться, что справедлива следующая теорема.

Теорема. Только пары чисел вида

$$\left(\frac{k_i + b}{a}; \frac{l_i + b}{a} \right) \left(\frac{l_j + b}{a}; \frac{k_j + b}{a} \right)$$

где $j = \overline{1, m}$; образуют весь спектр Q-решений диофантина уравнения (1).

Замечание 1. Ясно, что по формулам (3) попутно находится и весь спектр Z-решений уравнения (1), если он не пуст.

Пример 1. Решить уравнение

$$3xy - 2(x + y) = 29.$$

Решение.

$$\frac{ca+b^2}{a^2} = \frac{29 \cdot 3 + 2^2}{3^2} = \frac{91}{9} = \frac{1 \cdot 91}{3^2} = \frac{7 \cdot 13}{3^2} = \frac{91 \cdot 1}{3^2} = \frac{13 \cdot 7}{3^2}.$$

$$x_1 = \frac{2}{3} + \frac{1}{3} = 1; \quad y_1 = \frac{2}{3} + \frac{91}{3} = 31;$$

получаем пару $(1; 31)$.

$$x_2 = \frac{2}{3} + \frac{7}{3} = 3; \quad y_2 = \frac{2}{3} + \frac{13}{3} = 5;$$

получаем пару $(3, 5)$.

$$x_3 = \frac{91}{3} + \frac{2}{3} = 31; \quad y_3 = \frac{2}{3} + \frac{1}{3} = 1;$$

получаем пару $(31; 1)$.

$$x_4 = \frac{2}{3} + \frac{13}{3} = 5; \quad y_4 = \frac{2}{3} + \frac{7}{3} = 3;$$

получаем пару $(5; 3)$.

Таким образом, у исходного уравнения существуют только целые Q-решения. То есть Z-решения исчерпывают весь спектр решений исследуемого уравнения.

Ответ: $(1; 31), (3; 5), (31; 1), (5; 3)$.

Замечание 2. Очевидно, что все Q-решения уравнения

$$\frac{p}{q} \cdot xy \frac{r}{k} (x + y) = \frac{s}{m},$$

где p, q, r, s, m – целые числа ($q, k, m \neq 0$), так же можно найти с помощью изложенного выше алгоритма.

Замечание 3. Для решения системы уравнений

$$\begin{cases} a_1 xy - b_1 (x + y) = c_1, \\ a_2 x^2 + b_2 xy + c_2 y^2 = d, \end{cases}$$

где $a_1, b_1, c_1, a_2, b_2, c_2, d$ – целые числа ($a_1 \neq 0; a_2^2 + b_2^2 + c_2^2 > 0$), сначала необходимо найти все Q-решения первого уравнения этой системы, а затем выделить среди них те, которые удовлетворяют второму уравнению.

Пример 2. Решить систему уравнений

$$\begin{cases} 3xy - 2(x + y) = 29, \\ 3x^2 + 2xy + 4y^2 = 97. \end{cases}$$

Решение. Подставим решения, найденные в примере 1, во второе уравнение исходной системы:

$$3 \cdot 1^2 - 2 \cdot 1 \cdot 31 + 4 \cdot 31^2 \neq 97,$$

$$3 \cdot 3^2 - 2 \cdot 3 \cdot 5 + 4 \cdot 5^2 = 27 - 30 + 100 = 97,$$

$$3 \cdot 31^2 - 2 \cdot 31 \cdot 1 + 4 \cdot 1^2 \neq 97,$$

$$3 \cdot 5^2 - 2 \cdot 3 \cdot 5 + 4 \cdot 5^2 \neq 97,$$

Как видим, подходит лишь одна пара чисел $(3; 5)$. Это – Z-решение исходной системы.

Ответ: $(3; 5)$.



ПРОФИЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

А.Н. Протченко, зам. директора школы № 18 г. Саранска,

А.Г. Смольянов, зав. кафедрой технологий программирования МГУ им. Н.П. Огарева, доцент

Постоянно изменяющиеся условия жизни, возрастание на современном этапе роли научно-технического прогресса, характер проводимых в России преобразований в условиях ограниченных материально-технических резервов требуют от системы образования адекватных мер по улучшению качества учебно-воспитательного процесса, его направленности на конечный результат. В отношении последнего показательно сравнение отечественной и зарубежной систем образования: выпускники наших образовательных учреждений подчас обладают более глубокими, фундаментальными знаниями, однако они не всегда умеют правильно и эффективно применить их на практике, в реальной жизни. В определенной степени проверить не только знания, но и умение правильно их использовать помогает такая форма контроля, как тестирование. Не случайно в последнее время многие вузы в качестве вступительных экзаменов используют тестирование, аналогичный эксперимент проводится сегодня по определению качества знаний выпускников общеобразовательной школы.

Таким образом, на сегодняшний день перед российской системой образования стоит комплекс проблем по достижению отвечающего требованиям современности уровня подготовки специалистов, нередко в ситуации износа материально-технической базы общеобразовательного учреждения и относительно низких инвестиций в образование со стороны государства (хотя в последнее время в этом аспекте и наметилась положительная тенденция), причем обеспечение такого уровня образования должно произойти без ущерба для здоровья обучающихся или свести этот негативный фактор к минимуму.

Путь решения задач по достижению прочных качественных знаний и практических умений с учетом индивидуальных возможностей каждого учащегося лежит че-

рез освоение и применение современных педагогических технологий. Среди них – технологии, использующие дифференциацию обучения и интеграцию образовательного процесса, в том числе в экспериментальном режиме (этому способствует создание сети федеральных экспериментальных площадок Министерства образования РФ на российском уровне и ряда экспериментальных площадок на республиканском уровне). Большую помошь здесь также может оказать накопление, изучение, распространение и творческое использование накопленного учителями передового педагогического опыта.

Школа № 18 г. Саранска стремится активно участвовать в решении указанных проблем. У нас имеется свой банк данных по различным проблемам дидактики. В нем – запись традиционных и новых технологий, отдельных уроков и циклов по разным темам, педагогический поиск и портреты учителей, материалы семинаров, педагогических советов, методических объединений.

Не первый год школа осуществляет инновационную деятельность по нескольким направлениям. Одно из них, призванное повысить результативность образовательного процесса, заключается в дифференциированном подходе к формированию групп учащихся, основанном на специальных профильных учебных программах. Так, помимо обязательной, общеобразовательной, программы разработаны и используются практически еще 2 варианта учебных планов: с гуманитарным и политехническим уклоном. Набор учащихся по названным направлениям осуществляется с учетом интересов, способностей и наклонностей каждого из них, что позволяет более эффективно реализовать основные задачи системы образования в рамках данного общеобразовательного учреждения.

Еще одно направление, активно внедряемое в школе, – информатизация образо-

© А. Н. Протченко, А.Г. Смольянов, 2002



вания. И это не случайно. Если задать современному педагогу вопрос: «Какова Ваша профессиональная цель?», то в большинстве случаев можно услышать: «Дать детям добротные знания». Однако психологи утверждают, что знания невозможны «дать», что они приобретаются самостоятельно с помощью тех способов, которыми обучили ребят. Один из них — получение, упорядочение, анализ, обработка и, наконец, осмысление информации. Таким образом, особенную актуальность приобретает народная мудрость: «Кто владеет информацией, тот владеет миром». Переработанная, упорядоченная информация превращается в систему и только тогда становится знанием. На помощь в этом сложном процессе приходят современные компьютерные технологии обучения.

Экспериментальная работа по компьютеризации учебно-воспитательного процесса в школе проводится с 1994 г. В число основных целей этой работы входят:

- разработка и апробирование новых направлений в преподавании информатики и других предметов образовательной школы;
- внедрение компьютерных технологий обучения в экспериментальном режиме;
- отработка направления применения новых информационных технологий в административной и хозяйственной деятельности школы;
- использование школьной базы для проведения практических занятий сотрудниками МРИПКО для обучения учителей-предметников, администраторов образовательных учреждений практическому применению ЭВМ в работе;
- тиражирование и распространение ППС, разработанных в лаборатории школы или закупленных с правом тиражирования, и методических рекомендаций по их использованию.

В процессе эксперимента отрабатывались следующие направления:

- введение раннего изучения информатики (апробировано преподавание информатики с 5-го класса (и факультативно со 2-го класса) общеобразовательной школы, разработан и аprobирован сквозной курс «Информационная культура»);

- использование ЭВМ в преподавании других предметов как политехнического, так и гуманитарного характера: полная компьютерная поддержка физики, огромное количество обучающих, тестирующих и контролирующих программ по математике, химии, биологии, географии, астрономии, с одной стороны (естественно-технической), и комплекс программ по русскому языку и литературе, истории, иностранному языку, психологии — с другой (гуманитарной);

- введение профессиональной подготовки учащихся по 2 специальностям: «Делопроизводство на ПЭВМ» и «Оператор ЭВМ (программист)».

Кроме того, информатизация затронула и административно-хозяйственную деятельность: создана база данных «Сведения об учащихся», а также специальная обслуживающая программа для нее.

В процессе реализации экспериментальной работы обнаружились определенные проблемы, в частности, отставание существующих учебников от требований современной жизни; быстрое обновление как материально-технической базы, так и программного обеспечения, требующие оперативной и адекватной реакции, в том числе в плане корректировки учебных программ и планов; необходимость отбора учебных компьютерных сред, соответствующих действующим учебным планам.

В условиях недостатка учебно-методической поддержки учителям приходится разрабатывать как отдельные темы, так и целые разделы курсов профессиональной подготовки, не охваченные существующей литературой.

В конце статьи в качестве иллюстрации приводится разработанный материал по сравнительному анализу некоторых пакетов прикладных программ (текстовые редакторы, процессоры электронных таблиц и системы управления базами данных), который можно использовать при обобщении изучения прикладного программного обеспечения.

На учебных занятиях высокую эффективность показали разнообразные формы работы с учащимися, в том числе учитывающие принципы личностно-ориентиро-



ванного обучения (например, индивидуализированная или индивидуализированно-групповая формы). Закрепление полученных знаний осуществляется в ходе выполнения учащимися практических заданий. Ниже приводится пример подборки таких заданий на тему: «Реализация баз данных средствами языка Си» (можно использовать и другое инструментальное средство, однако желательно, чтобы это был язык программирования высокого уровня).

1. Разработать программу, которая создает базу данных «my_olimp.», ее структура должна совпадать со структурой базы данных «olimps.» (см. ниже).

2. Написать программу, которая выводит содержимое базы данных «olimps.» на экран.

3. Обеспечить программно копирование базы данных «olimps.» в базу данных «olimps dbl.»

4. Написать программу, которая производит следующую фильтрацию базы данных «olimps.»: на экран выводятся только сведения о победителях олимпиад – учащихся школ с номерами 1 – 14.

5. Разработать программу, которая копирует из базы данных «olimps.» в базу данных «olimps9.» только те записи, для которых победителем олимпиады является ученик 9-го класса.

6. Написать программу, которая выводит года, в которых победили ученики школ с номерами 2 - 9. Данные хранятся в файле базы данных «olimps.».

7. Написать программу, которая копирует из базы данных «olimps.» в базу данных «olimps11.» только те записи, для которых победителем олимпиады является ученик старшего (10-го или 11-го класса).

8. Создать базу данных, содержащую сведения о победителях городских олимпиад по информатике в 1997 - 2001 гг. База данных должна содержать: год проведения олимпиады, фамилию победителя, номер школы и класс, в котором учился победитель олимпиады. Организовать хранение базы данных в файле «olimpsmps.» и вывод ее на экран по требованию пользователя.

9. Разработать программу, которая производит следующую фильтрацию базы данных «olimps.»: на экран выводятся только

сведения о победителях, фамилии которых начинаются с буквы «П».

10. Организовать (программно) удаление из базы данных «olimps.» записей за 1998 г.

11. Написать программу, которая определяет года, в которых было не менее двух победителей олимпиад по информатике среди учеников 8 – 9-х классов. Данные хранятся в файле базы данных «olimps.».

12. Обеспечить сортировку базы данных «olimps.» по номерам школ и вывод отсортированной базы на экран.

Структура базы данных «olimps»

База данных содержит сведения о победителях городских олимпиад по информатике в 1995 — 2001 гг.: год проведения олимпиады (числовое поле длиной 4), фамилия победителя (символьное поле длиной 12), номер школы (числовое поле длиной 2) и класс (числовое поле длиной 2), в котором учился победитель олимпиады. Каждый год имеет не менее двух победителей: среди 8 - 9-х классов и среди старших, 10 — 11-х, классов.

Среди стоящих перед педагогическим коллективом задач была разработка необходимого методического обеспечения разрабатываемых и внедряемых курсов. В этих целях, а также для распространения имеющегося педагогического опыта, оказания методической поддержки учителю-экспериментатору был создан ряд учебных, учебно-методических пособий и сборников:

1) Чашина Т.Т. По жизни – с логикой: Учеб. пособие по логике;

2) Протченко А.Н. Базы данных и электронные таблицы. Учеб.-метод. пособие по специальности «Делопроизводство на ПЭВМ» (для учащихся 11-го класса);

3) Щербинина Л.М., Протченко А.Н. Уроки, уроки, уроки...: Метод. сб.;

4) Костерина Г.А. Уроки развития с использованием компьютера. Программа интегрированного курса;

5) Есин Н.Н. Учебно-методическое пособие по специальности «Делопроизводство» (для учащихся 9 — 10-х классов);

6) Протченко А.Н. Методическое пособие по преподаванию информатики в 6-м классе.

В последнее время пробел в учебно-методической литературе по информатике



в значительной мере восполнен. Так, вышел ряд учебников по базовому курсу информатики. Среди них особо следует отметить учебник: *Семакин И.Г., Залогова-Л.А., Русаков С.В., Шестакова Л.В.* (Информатика. Базовый курс для 7–9 классов (М., 2000)). Он содержит достаточно полную информацию для базового курса «Основы информатики и вычислительной техники» и рекомендован МРИПКРО к практическому использованию в общеобразовательных учреждениях Мордовии.

Для поддержки преподавания курса по специальности профессиональной подготовки «Оператор ЭВМ (программист)» можно рекомендовать следующую литературу.

Калиш Г.Г. Основы вычислительной техники. Учеб. пособие для сред. проф. учеб. заведений. М., 2000.

Данный учебник обладает высокой содержательностью, в нем хорошо освещены арифметические и логические основы ЭВМ, в частности, рассматривается двоичная система счисления, ее связь с машинным представлением чисел (как целых, так и с плавающей точкой), машинная арифметика и булева алгебра — все это сопровождается конкретными примерами. Также в этой книге рассматривается аппаратная часть ЭВМ на низком уровне: элементы, узлы ЭВМ, цифровые автоматы, устройства памяти и процессорные устройства; приводятся схемы и математические основы их работы, что довольно редко встречается в учебной литературе в таком объеме. В то же время, несмотря на насыщенность материала, тема «Принципы построения ЭВМ» раскрыта недостаточно подробно.

Острейковский В.А. Информатика: Учеб. пособие для студ. сред. проф. учеб. заведений. М., 2000.

Здесь также раскрываются (более сжато) математические основы информатики. Кроме того, в разделе «Алгоритмизация и программирование» рассматриваются методы разработки алгоритма, программирование с отходом назад, алгоритмы ветвей и границ. Другое достоинство учебника — это наличие раздела, посвященного элементам информационных технологий, в том числе вычислительным и информационным сетям.

Рыжиков Ю.И. Информатика. Лекции и практикум. СПб., 2000.

Преимущество данной книги — в охвате таких разделов, как «Базы и банки данных», «Модели данных», «Система управления базами данных (FoxPro)», а также «Введение в искусственный интеллект» и «Программирование на Прологе».

Программы курсов профессиональной подготовки по специальностям «Делопроизводство на ПЭВМ» и «Оператор ЭВМ (программист)» прошли оценку на экспертизе Министерства образования РМ. Получена лицензия на профессиональную подготовку по данным специальностям. Следует также отметить, что обе программы перекрывают базовый курс информатики.

Проффподготовка по специальности «Делопроизводство на ПЭВМ» рассчитана на три года: с 9-го по 11-й класс. К 9-му классу учащиеся подходят со знанием основ алгоритмизации и языка программирования в объеме базового курса информатики. Это позволяет изучить: архитектуру ПЭВМ, операционные системы и оболочки (в 9-м классе), текстовый редактор и организацию делопроизводства (в 10-м классе), программное обеспечение (в частности, процессор электронных таблиц, систему управления базами данных), обеспечивающих автоматизацию делопроизводства (в 11-м классе).

Программа курса профессиональной подготовки по специальности «Оператор ЭВМ (программист)» апробирована на базе экспериментальной площадки нашей школы. Она рассчитана на преподавание в 7 — 11-х классах, учебное время — 2 часа в неделю. В качестве основного языка программирования взят язык профессионального программирования высокого уровня. В группу учащихся, работающих по данному курсу, включаются ученики профильных математических классов, показавшие хорошее усвоение раздела курса информатики до 7-го класса.

Структура построения курса выглядит следующим образом.

7 – 8-й класс. «Основы языка программирования». Здесь изучаются системы счисления, некоторые особенности трансляторов (интерпретаторов и компиляторов),



осваивается работа в среде компилятора и изучается язык программирования высокого уровня (реализация алгоритмов линейной, разветвляющейся и циклической структуры, осваивается работа с массивами и использование функций).

9-й класс. Здесь две основные темы: «Арифметические и логические основы ЭВМ» (изучаются элементы логики и работа ЭВМ на низком уровне) и «Операционные системы и программы-оболочки».

10-й класс. Происходит совершенствование знаний учащихся языка программирования и осуществляется переход к структурному стилю написания программ.

11-й класс. Основная тема — «Разновидности программ для ЭВМ». Она включает изучение современного программного обеспечения: системного, вспомогательного, диагностического характера, а также прикладного — программы обработки текстов, системы управления базами данных, электронные таблицы, интегрированные среды и обучающие системы.

Профессиональная подготовка учащихся дает свои результаты и в традиционных

мероприятиях. Так, ученик 10-го класса Балыков Станислав занял призовые места на районной и зональной олимпиаде по информатике; он и ученик 11-го класса Иванов Андрей принимали участие в городской и республиканской научно-практических конференциях учащихся, причем А. Иванов занял на республиканской конференции 2-е место с разработкой собственного оригинального графического редактора. Вообще, стало нормой разработка учащимися по специальности «Оператор ЭВМ (программист)» педагогических программных средств, которые пополняют школьный банк ППС и затем используются в учебном процессе.

Результаты последних лет, а именно полученные учащимися по итогам квалификационного экзамена разряды (см. таблицу), показывают достаточно высокое качество обученности учащихся по обеим специальностям. В состав экзаменационных комиссий традиционно входят преподаватели высшей школы - МГУ им. Н.П. Огарева, МГПИ им. М.Е. Евсеевьева и МРИПКРО.

Разряды, полученные учащимися по результатам квалификационного экзамена по специальности

Год выпуска	Делопроизводство				Программирование			
	I	II	III	Всего уч-ся	I	II	III	Всего уч-ся
1999	—	16	14	30	3	2	4	9
2000	3	8	21	32	1	3	4	8
2001	—	14	19	33	—	1	4	5

На текущий момент осуществлено 6 выпусксов учащихся по вышеуказанным специальностям. Ведется отработка функционирования очно-заочной школы, в рамках которой учащиеся других школ города смогут получать профессиональную подготовку по названным специальностям. Учащиеся, занимающиеся такой подготовкой, получают не только знания по специальности. На занятиях наши преподаватели учат думать, рассуждать, анализировать; реализуются межпредметные связи, позволяющие получить целостное прочное образование.

Сегодня вопрос владения компьютерной техникой еще не стоит особенно остро, однако тенденции таковы, что в перспективе знание ЭВМ, умение использовать вычислительную технику для решения возникающих в жизни задач будет считаться элементарной нормой грамотности, общей культуры и необходимым условием для устройства практически на любую работу.

Для того чтобы не тормозить развитие общества, система образования, безусловно, должна быть в авангарде происходящего в обществе перехода на качественно



новый уровень. Таким образом, время высоких технологий, возрастание объемов информационных потоков требуют от системы образования подготовки не просто грамотного выпускника, а человека, способного на основе современных информационных технологий в достаточно сжатые сроки стать квалифицированным специалистом. Это требование жизни, и этим объясняется актуальность проблемы информатизации образования.

Пример сравнительного анализа программных пакетов

Редакторы текстов. Достоинством многих современных текстовых процессоров является их все большая интегрированность с другими пакетами программ: они позволяют удобно и эффективно работать с разнообразными таблицами, формулами и даже графическими объектами. Наиболее популярные программные пакеты имеют множество развитых функций: это разнообразные режимы форматирования, обилие значительного количества шрифтов, возможность автоматической проверки орфографии (и даже пунктуации), режим предварительного просмотра текстового документа, обеспечение совместимости с печатающими устройствами и многое другое. Недостатки определяются здесь, как правило, для каждого конкретного текстового процессора и связаны с незначительными техническими деталями: неудобный интерфейс, ограниченный набор реализованных функций по обработке информации, отсутствие использования графических вставок и т.п. Причем невозможность решения других задач, кроме набора, редактирования, распечатки текстов и т.д., нельзя относить к недостаткам текстовых редакторов, так как это не входит в их функции.

Процессоры электронных таблиц. Их можно наиболее эффективно применять для научных статистических расчетов, для обработки больших массивов однородных числовых данных, например, при медицинских (и не только) исследованиях новых препаратов, обработке результатов социологических опросов, тестирований и пр. Несомненным достоинством является возможность построения и вывода различных диаграмм и графиков, что позволяет наглядно представить и проанализировать имеющуюся информацию в графическом виде.

К недостаткам можно отнести ограниченность используемых в электронной таблице типов данных.

Системы управления базами данных. СУБД предназначены для работы с базами данных и позволяют не только производить обработку больших объемов информации, но и разрабатывать собственные приложения для решения производственных задач. Одним из существенных недостатков здесь является отсутствие возможности графического представления информации. Проводя сравнительный анализ практической значимости СУБД и процессоров ЭТ, можно сделать вывод, что применение БД наиболее эффективно при достаточно стабильных данных, подвергаемых обработке, в то же время при одинаковом характере вычислений для изменяющихся исходных данных наиболее эффективным будет использование процессоров ЭТ.

Замечание. В процессе сравнительного анализа программного обеспечения, оценки его эффективности могут исследоваться следующие параметры:

- сфера применимости, возможности пакета, набор реализованных в нем функций с точки зрения назначения программного продукта;
- минимальные системные требования к аппаратной части и базовому программному обеспечению ЭВМ (модель процессора, его тактовая частота, объем ОЗУ, свободное дисковое пространство, периферийные устройства, операционная система и др.);
- уровень технических параметров (быстродействие, оптимизация скорости и качества работы за счет улучшенных характеристик аппаратной части компьютера, использование дополнительных возможностей, предоставляемых рабочей ЭВМ);
- надежность работы пакета, его конфликтность при совместном использовании с другими программами, а также наличие (отсутствие) ошибок;
- удобство предоставляемого программой интерфейса;
- качество документации и справочного материала;
- возможности модификации, обновления пакета (в том числе в автономном режиме);
- стоимость программного продукта, возможность его тиражирования.



ПРЕПОДАВАНИЕ ИНФОРМАТИКИ В ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

***H.N. Есин, учитель информатики и вычислительной техники
школы № 18 г. Саранска***

Развитие компьютерных технологий и внедрение их во многие области человеческой деятельности требуют подготовки молодого поколения к условиям, когда компьютер станет неотъемлемой частью деятельности большинства учреждений. Уже сейчас при устройстве на работу в тот или иной офис юноша или девушка должны показать свое умение разбираться в устройстве компьютера и программном обеспечении, подключать новые устройства и программное обеспечение и адаптироваться к их использованию. Кроме того, в повседневной жизни люди, специальность которых прямо не связана с компьютерами, сталкиваются с проблемами подготовки каких-либо расчетов, документов, статей, докладов и т.д. Выполнение такой работы с применением компьютерной техники во многом облегчает труд исполнителя.

С целью формирования информационной культуры и обучения навыкам работы с компьютером на базе школы № 18 была создана республиканская экспериментальная площадка по информатизации образования. Впервые в Мордовии были введены раннее изучение информатики (в начальной и средней школе) и начальная профессиональная подготовка по двум специальностям: «Делопроизводство на ПЭВМ» и «Оператор ЭВМ (программист)» (в старшей школе).

В настоящее время в школе сложилась следующая структура изучения информатики:

начальная школа (2-е – 3-и классы) – интегрированный курс информатики и психологии (факультативно);

5 – 6-е классы – основы алгоритмизации и исполнители алгоритмов;

7 – 8-е классы – изучение языка программирования (Бейсик, Паскаль);

9 – 11-е классы – профессиональная подготовка по специальностям «Делопроизводство на ПЭВМ» и «Оператор ЭВМ (программист)».

Программы преподавания курса информатики и профессиональной подготовки одобрены Экспертным советом и утверждены Министерством образования РМ и прошли апробацию в нашей школе.

Программы построены таким образом, что, изучив базовый курс информатики в 5 – 8-х классах, учащиеся оказываются перед выбором: по какому направлению им продолжить изучение информатики в старшей школе. Большинство учащихся выбирает курс «Делопроизводство на ПЭВМ», так как профессиональное программирование в дальнейшей жизни может пригодиться не всем и требует дополнительных знаний (математики, физики и др.). По специальности «Оператор ЭВМ (программист)» обучаются учащиеся только профильного физико-математического класса.

Преподавание курса «Делопроизводство на ПЭВМ» делится на три части:

- изучение устройства ЭВМ, базового и вспомогательного программного обеспечения (9-й класс);

- изучение делопроизводства, текстового редактора и интегрированной среды (10-й класс);

- изучение прикладного программного обеспечения (11-й класс).

Курс построен таким образом, что обучение идет спиралеобразно, т.е. изучение программного обеспечения в различных средах позволяет углублять и систематизировать знания, учит адаптироваться к быстрому переходу от одной программы к другой такого же типа (например: с базами данных учащиеся знакомятся в 10-м классе при изучении интегрированной среды Framework и в 11-м при рассмотрении СУБД FoxPro; логические операции изучаются в 9-м классе и при работе с FoxPro).

Разделение курса на такие направления влечет за собой и некоторые особенности в методике преподавания.



В 9-м классе, когда учащиеся только начинают изучать компьютер и базовое программное обеспечение, требуется, чтобы они овладели основными навыками работы с компьютером, привыкли к нему. Поэтому в обучении наравне с объяснением учителем какой-либо темы широко используются различные программные средства, в том числе и созданные на базе школы. Для контроля знаний используются тесты, контролирующие программы, зачеты и рефераты.

В 10-м классе изучение текстового редактора и делопроизводства идет параллельно, чтобы школьники осваивали теоретические основы документирования и могли практически создавать тот или иной документ, используя возможности компьютера. При таком подходе параллельно со знанием делопроизводства формируются серьезные навыки работы с текстовым редактором, что позволяет добиться высоких показателей обученности.

Формы проведения урока могут быть различными, но опыт практической работы показывает, что на данном этапе целесообразнее строить занятия таким образом, чтобы процесс получения знаний был активным. Например, при изучении документов к заседанию коллегиального органа можно использовать урок-конференцию, на которой обсуждается вопрос «Работа с окнами в текстовом редакторе Лексикон», а итоговым документом будет протокол данной конференции, который подготовят все учащиеся в текстовом редакторе.

В практике делопроизводства нередко возникает потребность в автоматической обработке каких-либо однотипных бланков, массивов данных, решений различного вида статистических задач, поэтому в 10-м классе изучаются предназначенные для этого пакеты прикладных программ, даются основы работы с БД и электронными таблицами и обмена данными между ними (в интегрированной среде Framework).

В 11-м классе изучаются два профессиональных прикладных пакета: система управления базами данных FoxPro и процессор электронных таблиц Quattro Pro. Здесь понятия о базе данных и электронной таблице, полученные в 10-м классе,

углубляются и совершенствуются, а так как обучение строится на основе сопоставления с уже изученной средой Framework, то это позволяет добиться более высоких и прочных знаний, умений и навыков учащихся.

Говоря о делопроизводстве, следует отметить литературу, используемую на занятиях. Во многих школьных библиотеках есть учебник *А.П. Корнеевой, А.М. Амелиной* «Машинопись и основы делопроизводства» (М., 1991), который может быть использован учащимися для профильной подготовки. Учебник написан доступным для учащихся языком, содержит много заданий и упражнений. Недостатком его является то, что формы документов в нем соответствуют устаревшему ГОСТу. Наиболее современным является практическое пособие *В.И. Андреевой* «Делопроизводство» (М., 1998). В нем все реквизиты документов соответствуют новому ГОСТу, даются новые формы документов. Но так как пособие практическое, в нем слабо представлены теоретические основы делопроизводства. На занятиях также используются учебное пособие *М.В. Кирсановой, Ю.М. Аксенова* «Курс делопроизводства» (М., 1999) и практическое пособие *М.В. Стенюкова* «Документы. Делопроизводство» (М., 1997).

Задания для работы с базами данных и электронными таблицами подбираются таким образом, чтобы выполнение их в этих средах помогло учащимся в учебной деятельности на других уроках школьного курса. Например, при работе с электронными таблицами используются математические задачи, в частности задачи на решение систем линейных уравнений или неравенств (с помощью построения графиков или методом Гаусса), задачи на статистическую обработку данных (предполагаемые результаты выборов по социологическому опросу, табель оценок и т.п.). Возможно использование и других типов задач на обработку массивов данных.

В качестве примера ниже приводятся задания, при решении которых можно эффективно использовать процессор электронных таблиц.

I. Найти решение системы уравнений графическим способом.



a)
$$\begin{cases} x^3 - 2x^2 - 7x + 12 - y = 0, \\ x \ln|x| - y = 0 \end{cases}$$

на отрезке $[-5; 5]$ с точностью 0,1

б)
$$\begin{cases} \frac{x^3}{3} - 4x - y = 0, \\ \cos 2x - x - y = 0 \end{cases}$$

на отрезке $[-1; 1]$ с точностью 0,01

в)

на отрезке $[-1; 1]$ с точностью 0,01

II. Найти решение системы уравнений методом Гаусса.

a)
$$\begin{cases} 2x - 5y = 0, \\ x - 2y + 6z - 1 = 0, \\ 3x - y + 5 = 0 \end{cases}$$

б)
$$\begin{cases} 4x - 5y - 2z + 5 = 0, \\ x - 6y + z - 5 = 0, \\ 3x - y + 5z - 7 = 0 \end{cases}$$

в)
$$\begin{cases} x - 4y + 7z - 3 = -7, \\ 2x + y - 4z + 3 = 12, \\ 5x - 5y - 7 = -2 \end{cases}$$

III. Найти решение статистической задачи.

а) По результатам выборов в Государственную Думу РФ блоки и общественные объединения получили следующие количества голосов:

1. Народно-патриотический блок – 32 673 217 (+5 %);
2. «Наш дом – Россия» – 17 425 318 (-7 %);
3. «Яблоко» – 20 903 019 (+42 %);
4. ЛДПР – 12 318 543 (+2 %);

5. Против всех – 9 832 364 (+11 %).

В скобках указано изменение по сравнению с предыдущими выборами. Вывести диаграмму, содержащую результаты предыдущих и нынешних выборов. Выяснить, насколько увеличилась явка избирателей.

б) Определить доходность работы продовольственного магазина за 1 день. Доходы – прибыль от продажи товаров, от сдачи в аренду производственного помещения. Расходы – оплата электроэнергии, отчисления на заработную плату, транспортные, на содержание помещения.

в) Спланировать бюджет семьи на один месяц по доходам (заработка плата, пенсии, пособия, продажа имущества, иные поступления) и расходам (налог на имущество, питание, одежда, квартплата, иные расходы).

Расходы формируются исходя из суммы доходов в порядке основных приоритетов: питание, квартплата, одежда и т.д.

По окончании изучения курса «Делопроизводство на ПЭВМ» учащиеся не только полностью охватывают базовый курс информатики для общеобразовательных учреждений, но и получают дополнительное профильное образование.

Профессиональная подготовка в школе завершается квалификационным экзаменом по специальности, по результатам которого учащимся может быть присвоен I, II или III квалификационный разряд с выдачей соответствующего свидетельства.

В 2000/01 учебном году курсы по специальности «Делопроизводство на ПЭВМ» окончили 12 учащихся очно-заочной школы (ученики других школ, пожелавшие пройти профессиональную подготовку). Все получили III разряд.

Большинство учащихся после окончания школы поступают в высшие учебные заведения, где знания, умения и навыки, полученные на уроках информатики и занятиях по профессиональной подготовке, помогают им не только на факультетах, связанных с информатикой, но и на любых других, так как, как было уже сказано выше, компьютерная и вычислительная техника все глубже проникает в большинство областей деятельности человека.



НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРЕЕМСТВЕННОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ СЕМЬИ, ШКОЛЫ И ОБЩЕСТВЕННОСТИ

*М.И. Ломшин, декан факультета довузовской подготовки
МГУ им. Н.П. Огарева, профессор,*

*Н.Б. Назарова, ст. преподаватель кафедры педагогики
МГУ им. Н.П. Огарева*

Смена типа общественно-экономической формации влечет за собой смену типа воспитания, т.е. с изменением общественных отношений коренным образом изменяются цели, задачи, формы и организация воспитательного процесса. В последние десятилетия уходящего столетия россияне стали свидетелями разрушения многочисленных табу, искусственного насаждения западной культуры, системы ценностей, существенно отличающихся от образа жизни и менталитета российского народа в целом.

Исторический опыт развития общества неопровергимо доказывает, что больших успехов в своем развитии достигали те народы, у которых лучше было развито гражданское воспитание. На сегодняшний день в отечественной системе образования эта проблема занимает одно из первых мест по значимости. Все больший акцент делается на развитие духовности, нравственно-волевых качеств, на воспитание гуманной личности (милосердие, доброта, способность к состраданию, стремление к миру, добрососедству).

Заметные изменения в указанном направлении произошли в совместной работе школы, семьи и общественности. Изменился сам климат отношений, его основными характеристиками стали доброжелательность, заинтересованность в положительных результатах работы школы. Организация этой работы, руководство ею, оценка ее эффективности требуют разработки серьезных научно-педагогических критериев. Объединение усилий школы, семьи и общественности в обеспечении непрерывного воспитательного процесса как важнейшей предпосылки осуществления комплексного подхода к воспитанию предполагает единство моральных требований взрослых к детям, умелое использование первыми

разнообразных методов воспитания, создание высоконравственной атмосферы воспитания в школе, семье и в общественных местах. Решение данных задач в значительной степени облегчается, если педагогический коллектив в лице родителей и общественности обретает единомышленников-воспитателей, активных участников школьного воспитательного процесса. Школа становится очагом духовной жизни, если учителя дают интересные и по содержанию, и по форме уроки. И если в ней имеются и успешно применяются самые разнообразные формы развития учащихся вне уроков.

Решающая роль в решении воспитательных задач принадлежит классному руководителю, который заинтересован в тесных контактах школы и семьи. Его задача – педагогически направить, обогатить, усилить положительные влияния семьи на детей и нейтрализовать отрицательные. Если между классным руководителем и семьей установились деловые, доброжелательные отношения, то отдельные недоразумения, возникающие между педагогом и учащимся, разрешаются быстро и безболезненно. Классный руководитель, убеждая родителей в необходимости соблюдения этики и такта в отношении к детям, должен сам показывать пример культурного, внимательного отношения к своим воспитанникам и их родителям.

Между семьей и школой должна существовать тесная «информационная» связь. Поскольку школьники охотно и часто сознательно демонстрируют в школе одно, в семье – другое, а на улице – третье, ничуть не похожее на первое или второе, школа должна располагать сведениями о тех устойчивых и достаточно обобщенных характеристиках, которые описывают семью как целостную систему. Например, учите-

© М.И. Ломшин, Н.Б. Назарова, 2002



ля должны достаточно хорошо знать не только стандартную информацию о семье, но и ее культурный уровень и выражающие его формальные характеристики семейного обихода, устойчивые интересы, склонности и способности, проявляемые детьми дома; особенности реальных воспитательных возможностей семьи (взаимоотношения между ее членами и особенно родителями и детьми; степень родительского авторитета; внимание взрослых, уделяемое подрастающему поколению; стиль, методы и приемы воспитания; традиционно используемые меры поощрения и наказания; семейные обязанности детей; степень единства воспитательных воздействий взрослых членов семьи; уровень выполнения требований школы и общесемейный режим и климат), а также внесемейные влияния и взаимоотношения: друзья, компания, двор, улица, соседи и знакомые родителей. В свою очередь, школа должна всесторонне и регулярно информировать родителей или участвующих в педагогическом процессе членов семьи об учебной деятельности ребенка, включая достаточно подробную характеристику его школьного круга взаимоотношений, о видимых способностях и склонностях детей.

За последние десятилетия XX в. российскими учеными создана целостная теория педагогической деятельности, в основу которой положен системный подход (Н.В. Кузьмина и ее школа). Исследованиями ряда авторов (А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.) очерчен круг проблем професионализма деятельности и требований к ней, профессиональной компетентности учителя.

В психиатрии существует понятие «дидактогения», обозначающее вред, нанесенный ребенку словом, взглядом или жестом. Сегодня в нашей системе образования явление это типичное и распространенное. Опыт показывает, что в школьной практике чаще всего дидактогения проявляется в действиях педагога на подсознательном уровне. Учитель неставил цели обидеть, унизить или оскорбить ребенка, однако некое его действие учеником было воспринято именно таким образом. Непроизвольная дидактогения, конечно же, имеет неприятные последствия, однако вред ее все-таки меньше по сравнению с сознательными

действиями педагога. «Современные дети научились сознательно или подсознательно ограждать свою психику от агрессии, грубости, оскорблений. Они «уходят в себя», или каким-либо образом приспособливаются к требованиям учителя, умело имитируя: внимательность, активность, покорность и раскаяние» (Таланчук Н.М. Идеалы и реальность интерсоциального воспитания: примерная концепция исследования // Сов. Педагогика. 1989. № 1. С. 19 – 24).

К сожалению, из года в год приходится убеждаться в том, что не только молодые учителя, но и учителя со стажем очень часто, не принимая во внимание то, что подростковый возраст представляет собой критический период для возможных проявлений различных нежелательных акцентов характера, приклеивают учащемуся ярлык психопата, тогда как психопатия и акцентуация характера – далеко не одно и то же. Акцентуации характера в манерах их появления зависят от типа темперамента и никоим образом не могут быть уделом психиатрии, так как являются вариантами нормы. Следовательно, речь идет не о патологии, а об акцентуациях отдельных черт характера. Так, например, у одной группы ребят это может проявляться в повышенной активности, предприимчивости, другие же, наоборот, проявляют крайнюю пассивность, отчужденность и замкнутость. Именно поэтому сегодня, когда число социальных отклонений среди несовершеннолетних значительно возросло, нельзя мириться со слабой подготовкой учителей к работе с этой специфической категорией учащихся и недостаточной методической оснащенностью педагогов общеобразовательных и культурно-воспитательных учреждений.

Большую помошь школе, ее педагогическому и ученическому коллективам оказывают родительские комитеты, которые привлекают родителей - специалистов в той или иной области знаний к руководству кружками, творческими студиями и другими формами внеklassных занятий школьников. Цели воспитания достигаются быстрее, если удается обеспечить тесное содружество семьи и школы, однонаправленность их влияния на формирующуюся личность. А.С. Макаренко говорил: «Нельзя



отделить семейные дела от общественных, все, что совершается на стороне, через вашу душу и вашу мысль должно приходить к детям» (Макаренко А.С. Лекции о воспитании. Пед. соч.: В 8 т. М., 1984. Т. 4. С. 365).

Вплоть до наступления школьного возраста семья полностью определяет формирование личности, затем в процесс воспитания вмешивается школа, более или менее успешно исправляя допущенные ранее родителями промахи и упущения. С этого момента еще не выросший из семьи, но уже пришедший в школу ребенок оказывается под влиянием двух воспитательных институтов, и если между ними не будет согласия, вполне может оправдаться поговорка о няньках и дите без глазу. Однако в подростковом возрасте дети умудряются окончательно «вырасти» и из семьи, и из школы, и тогда основным инструментом воспитания становится коллектив сверстников, где совместные переживания, коллективные эмоции играют важную роль в обогащении духовной жизни детей.

Еще В.А. Сухомлинский непреложимым условием гражданского воспитания считал организацию эмоционально-насыщенной жизни коллектива, что должно способствовать развитию гражданской активности каждой личности и осознанию воспитанниками тех норм и правил поведения, которые должны быть сформированы в процессе воспитания.

В конце 80-х гг. ХХ в. журнал «Советская педагогика» опубликовал статью Н.М. Таланчук: «Идеалы и реальность интерсоциального воспитания: примерная концепция исследования», в которой отчетливо выделяются направления интерсоциального воспитания тех лет:

«1. Воспитание молодежи в духе единства человеческого рода, вооружение ее системой научных знаний о происхождении

гомо сапиенс (человека разумного), о едином начале человеческого рода, о том, что человек - это высшая форма проявления жизни на земле и, следовательно, высшая ценность, о закономерностях развития мира по его расовым, этническим, национальным, культурным и другим признакам.

2. Воспитание уважительного отношения к общечеловеческой культуре, высшим достижениям, единству всех национальных культур, понимания исторической взаимообусловленности развития культуры других стран и народов; ответственного поведения за сохранение и развитие культурных ценностей, созданных народами мира.

3. Расширение знаний о взаимозависимости и взаимообусловленности хозяйствственно-экономической жизни мирового сообщества, закономерностях интеграции хозяйственно-экономической деятельности всех государств на современном этапе, о жизненной необходимости и условиях международного хозяйственно-экономического сотрудничества, основанного на принципах равенства и справедливости.

4. Воспитание нравственной неприемлемости войн как способа решения международных проблем.

5. Воспитание общей ответственности за сохранение окружающей экологической среды (интерсоциально-экологическое)» (Белухин Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики. М., 1996. С. 59).

Конечно же, названные направления в своей совокупности раскрывают содержательные стороны интерсоциальной активности личности, являясь базой формирования нового политического мышления. Они, как и прежде, определяются структурой общечеловеческих ценностей и воспитательными задачами, связанными с современным уровнем развития мирового сообщества, и потому имеют самое прямое отношение к педагогике и сегодня.



ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФЕСТИВАЛЯ «СТУДЕНЧЕСКАЯ ВЕСНА» В ГУМАНИТАРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

А.Д. Еремеев, доцент кафедры культурологии МГУ им. Н.П. Огарева,

С.С. Молина, доцент кафедры народной музыки МГУ им. Н.П. Огарева

Академик Д.С. Лихачев, анализируя негативные последствия технократического образования в XX в., писал: «XXI век должен быть веком гуманитарной культуры или его не будет совсем». Важнейший путь гуманизации общества лежит через гуманитарное образование и гуманитарную деятельность.

В книге профессора Н.П. Макаркина «Мордовский государственный университет на пороге XXI века» проблемы гуманизации и гуманитаризации образования сформулированы в главе «Гуманитарная деятельность». Ректор МГУ им. Н.П. Огарева пишет: «Важная роль в подготовке личности, способной мыслить и действовать не в ограниченном пространстве индивидуальных и узокорпоративных интересов, а в контексте целого мира природы, культуры и человека, принадлежит гуманитарной деятельности».

Созданный в Мордовском университете Совет по гуманитарной деятельности занимается разработкой модели специалиста нового тысячелетия. Тактика и стратегия деятельности в этом направлении определены в программе «Оптимизация системы воспитания в высшей школе: опыт и перспективы работы Мордовского университета». Для интеграционной координации этой деятельности восстановлена должность проректора по воспитательной работе, разработаны программа формирования личности специалиста в университете и комплексный план деятельности студента по годам обучения, в которых большое значение придается общекультурной деятельности студенческой молодежи.

Высшую степень развития личности представляет гармония разума, души и тела, которая немыслима без обращения к искусству. Общеизвестно, что искусство обладает огромным потенциалом воздей-

ствия на личность, через искусство формируется этическое и эстетическое отношение к миру. Гуманитарный стиль мышления и поведения, гуманитарный образ мира развиваются при условии специальной организации, направленного формирования гуманистических качеств в процессе обучения и воспитания. Этому способствует, в частности, наличие курса культурологии в учебных программах, деятельность кружков и студий Дома культуры МГУ. К числу приоритетных проектов общекультурной деятельности в вузе относится ежегодный фестиваль искусств «Студенческая весна», история проведения которого в вузах России насчитывает более сорока лет.

Интеграционной целью фестивалей самодеятельного творчества являются предоставление студентам возможности общения с различными видами искусств, реализации их творческого потенциала студентов, поддержка и выявление талантливой молодежи, сплочение коллективов факультетов, эстетическое воспитание зрительской аудитории, создание условий для профессионального роста художественной самодеятельности.

Анализ результатов фестиваля «Студенческая весна-2001» позволяет констатировать, что в ряду общекультурных мероприятий, это – самая массовая форма приобщения студенчества к художественному творчеству и наиболее действенный неформальный способ подготовки молодежи к будущему состоянию культуры российского общества.

В «Студенческой весне-2001» Мордовского госуниверситета приняло участие более 3 000 чел., т.е. каждый седьмой студент. О количестве пассивных участников-слушателей и зрителей можно лишь догадываться, судя по аншлагам в концертных



залах. По мнению жюри, фестиваль 2001 г. отличался необыкновенно высоким профессиональным уровнем выступлений, обилием талантов, неординарностью и несхожестью творческих сценических решений. Именно это обусловило острое соперничество факультетов, половина из которых реально могла рассчитывать на итоговую победу.

Фестивали «Студенческой весны» в их нынешнем виде переросли отводимые им некогда рамки смотра факультетской художественной самодеятельности и стали весьма заметным событием в культурной жизни столицы Мордовии и республики. Процесс подготовки и проведения фестиваля аккумулирует вокруг себя деятелей культуры и средства массовой информации, создавая здоровую интригу и острую заинтересованность общественности. Характерна активная задействованность лучших концертных залов на фоне вялотекущей городской концертной жизни.

Гражданская направленность темы и девизов фестивалей непосредственно влияет на формирование гуманистического мировоззрения как самих участников фестиваля, так и зрительской аудитории. «Здравствуй, новый век» – тема «Студенческой весны-2001» – включала и обязательный национально-региональный компонент: 70-летие МГУ им. Н.П. Огарева и 360-летие Саранска. Готовя концертные программы с учетом этой тематики, творческие коллективы разных специальностей вуза получали и расширяли гуманитарные знания по истории родного края, этнографии и культуре мордовского народа. Специфика факультетов и полижанровая направленность программных выступлений позволили исполнителям найти оригинальные концептуальные подходы к раскрытию темы.

В выступлении каждого студенческого коллектива имелась своя «изюминка». Запомнилась интеллектуальность математиков, переведенная на язык художественных образов в программе «СУП» (Саранск, университет, победа). Искрометность и артистизм медиков, гармонично соединивших добротную драматургию «Божественной комедии» И. Штока с концертными классическими танцевальными и вокальны-

ми выступлениями, сочетались со злободневными сатирами СТЭМа.

Заслуживают всяческого поощрения и уважения интеллигентность и изящество географов и биологов. Естественность и милая наивность (в стиле Пирсманы) рузаевцев (РИМ) соперничала с лубочностью и массовостью коллективов ИМЭ. Виртуозностью, доведенной до совершенства, и простотой, возвезденной в ранг гениальности, порадовали студенты факультета национальной культуры, подарившие залу мгновения настоящей весны, молодости, задора и радости творческой удачи. В чисто зрительском отношении программа ФНК была самой симпатичной.

Таинственность и загадочность выступления юристов, подкрепленная оригинальной режиссурой, покорили и жюри, и зрителей.

Вдумчивое, фундаментальное отношение к теме фестиваля, зрелищность, массовость, яркое и многоплановое оформление определили сценическое лицо ИСИ, творческий коллектив которого по итогам смотров последних лет по праву занимает лидирующие позиции.

Высокий профессионализм, качественность и отработанность концертных номеров, отточенное мастерство сопровождали выступление экономистов.

Программа творческого коллектива ИФХ наглядно доказала, что спор «физиков и лириков» – физика Араго с поэтом Ламартином в 1837 г. о приоритете естественно-научных знаний над гуманитарным образованием – был отчасти напрасен. Виртуозное владение актерской техникой, отменные литературные способности, студенческий задор, юношеский оптимизм соединились с сильной режиссерской линией в максимально сбалансированной во всех отношениях программе, отработанной и смотревшейся на одном дыхании. Даные обстоятельства предопределили итоговое первое место коллектива ИФХ.

Лучезарность, оригинальность, щедрая открытость, «приправленные» шикарными компьютерными эффектами, почти профессиональная певческая и хореографическая культура стали настоящим открытием для всех, кто оказался на выступлении объединенного коллектива ФЭТ и СИС. Гума-



нистические идеалы доброты, счастья, мира, дружбы, любви звучали во многих номерах, придавая особую весомость и законченность программе в целом.

Творческий дебют концертной программы факультета иностранных языков показал, что у коллектива есть неплохой потенциал. Талантливому коллективу филологического факультета не хватило сердечности и открытости в раскрытии тематики фестиваля – помешала режиссура в духе незабвенного Сальери. К сожалению, пока не нашли своей индивидуальности строители и аграрники.

В орбиту фестиваля «Студенческая весна» могли быть вовлечены коллективы учащихся естественно-технического лицея и гуманитарной гимназии при Мордовском университете. Но пока этого не произошло.

Жесткая регламентация конкурсных программ фестиваля, стремление к излиш-

ней оригинальности и развлекательности практически исключают участие в нем талантливых музыкантов-инструменталистов: пианистов, скрипачей, духовиков, исполнителей на народных инструментах. Это существенно обедняет содержание «Студенческой весны». Представляется целесообразным выделить их номера в отдельный концерт, где будут представлены все факультеты. Необходимо также возродить общеуниверситетские коллективы: симфонический и духовой оркестры, оркестр народных инструментов, академический и народный хоры и т. д. Основой такого возрождения мог бы стать факультет национальной культуры.

Прекрасные традиции фестиваля «Студенческая весна» будут продолжены и получат развитие, так как этот вид деятельности студентов органически входит в концепцию мер по реформированию системы образования в стране.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА В ДЕТСКОМ МУЗЕЕ

Т.А. Чичканова, зав. кафедрой эстетического воспитания Самарского государственного педагогического университета, доцент,

Н.П. Макарова, директор Детского музея г. Ноябрьска

Воспитание личности ребенка в специально организованных условиях и поиск наиболее эффективных из них является одной из ключевых проблем педагогической теории и практики. Переход к «школе мышления и развития» поставил задачу переосмыслиния основных образовательных процессов, обеспечивающих его реализацию. В рамках личностно ориентированной субъект-субъектной парадигмы такими процессами становятся образование смыслов, развивающее обучение, педагогическая поддержка детской индивидуальности, воспитание, направленное на заботу о становлении личности и ее личностном росте (А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, О.С. Газман).

Перечисленные процессы характеризуют ценностное отношение к ребенку и требуют соответствующего содержательного наполнения, методического оснащения и

наличия системы условий. В связи с этим выдвигается идея создания новой образовательной среды, способной обеспечить формирование основ нового культурно-образовательного и социально-педагогического мышления. Такой подход дает основание рассматривать понятие «образовательная среда» (ОС) как отражение единства социокультурной и духовной жизни общества и непрерывной системы образования. Последняя предполагает связь между различными уровнями и видами образования, развитие его внешкольной сферы, педагогическое освоение неорганизованной части среды, переход к интегрированному образованию.

Понятие «образовательная среда» появилось в педагогике в 90-х гг. XX в. Трактовка образования как сферы социальной жизни дала возможность все среды, в которые включен человек, считать обладаю-

© Т.А. Чичканова, Н.П. Макарова, 2002



щими образовательным эффектом. Под ОС понимают социально-психологическую, физическую среду, в которой проходит жизнь учащегося и педагога (см.: Кавтрадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М., 1998. С. 69); систему влияний и условий формирования возможностей для развития личности социального и пространственно-предметного окружения (см.: Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психол. журн. 2000. Т. 21, № 4. С. 79 – 88); постоянно расширяющуюся сферу жизнедеятельности человека со всем богатством его связей с окружающим миром, опосредованных культурой, которая учит извлекать познания из собственной деятельности, наблюдений и восприятий, раскрывать жизненное значение изучаемых объектов, постигать принципы собственных действий (см.: Бим-Бад Б.М., Петровский А.В. Образование в контексте социализации // Педагогика. 1996. № 1. С. 6). Обучающие свойства среды выражаются в формировании новых адаптивных качеств в психофизиологической системе человека, которые позволяют ему ориентироваться в классе новых задач и более эффективно решать прежние.

Социокультурная функция музея, в соответствии с которой он выступает как центр популяризации культуры и реализации задач воспитания и образования, наметилась в XIX в., когда новые образовательные музеи (педагогические, школьные, детские) стали своеобразными «альтернативными центрами педагогического эксперимента» (см.: Столяров Б.А. Педагогика художественного музея: от истоков до современности: Учеб. пособие. СПб., 1999. С. 41). Популярность детских музеев (ДМ) заметно возросла в XX в. (ок. 1 000 из 35 тыс. музеев Европы): они предлагают на рынок образовательных услуг уникальную и высококачественную продукцию, отвечающую потребностям всех слоев общества и тем самым привлекают значительно большее число посетителей, чем другие музеи (см.: Музейная педагогика за рубежом: работа музеев с детской аудиторией. Серия электронных изданий МН8ЕЦМ РКО Выпуск 5.0 / Сост. и ред. М.Ю. Юхневич. М., 1997).

В настоящее время существуют четыре модели ДМ:

1) *американская*, в основе – концепция интерактивности: дети осваивают предметную среду путем непосредственного взаимодействия с ней; акцент – на развивающий, социально-адаптационный момент в деятельности при минимальном использовании подлинников, несущих культурно-историческую нагрузку;

2) *европейская*, возникающая в рамках структуры традиционного музея (с использованием его коллекций и сохранением профессиональной ориентации); в основе – идея погружения в историко-культурный контекст; преобладающий вид работы – специальные программы на основе имеющихся предметных экспозиций;

3) *авторская*, характерная для России начала ХХ в., когда стиль работы музея определялся личностью основателя музея;

4) *смешанный тип* - использование интерактивных экспозиций с включением раритетного компонента.

Формы воплощения идеи ДМ многообразны: Это и отделы при традиционных музеях, разрабатывающих инновационные проекты, и музеи, совмещающие экскурсионную и студийную (клубную, кружковую и т.д.) работу на базе традиционных музеев, и самостоятельные ДМ на основе коллекций, передаваемых «взрослым» музеем, либо специально собранного предметного материала (игровые развивающие пространства), и музеи-лаборатории, и музеи-мастерские, и музеи детского творчества, и передвижные («музей в чемодане»).

Детское музейное движение в России последних десятилетий имеет в своем арсенале такие яркие разработки, как «Музейный всеобуч», курс для младших школьников (Е.Г. Ванслова, сектор музейной педагогики НИИ культуры МК РСФСР и АН СССР); программа «Предметный мир культуры» (1994 г., творческая группа «Музей и образование»); программа «Здравствуй, музей!» (1995 г. Российский научно-практический центр по проблемам музейной педагогики Русского музея). В последние годы организуются детские отделы при «взрослых» музеях. Появился и самостоятельный Музей сказки в Москве. На базе лаборатории музейного проектирования



РИК действует инициативная группа ДОМ (Детский Открытый Музей). Однако детские музеи в классической форме еще не получили широкого распространения в России. К ряду причин этого можно отнести особенности исторического хода развития взглядов на образовательную функцию музея, трудоемкость процесса его организации, разность в уровнях и опьте его освоения в тех странах, где он получил гражданство, а также отсутствие разработанной модели ОС этого института. Последнюю задачу отчасти решает практика Детского музея г. Ноябрьска Ямalo-Ненецкого округа (ДМН) (см.: Детский музей города Ноябрьска. Концепция развития / Кол. авт.: А.Г. Быкова, М.Б. Гнедовский, И.Э. Зисман и др.; Под ред. Н.А. Никишина. Ноябрьск – М., 1997).

К *инвариантным (сущностным)* характеристикам ДМ относятся следующие:

1) ведущая функция – *образовательная*: все направления деятельности ДМ рассматриваются как элементы его образовательной политики;

2) *адресность*: специфика аудитории, ее интересы определяют формы и способы экспонирования, содержательную направленность деятельности ДМ, который является местом постоянного эксперимента;

3) принцип *интерактивности* (*hands on*: знание через руки): ребенку предоставлена свобода выбора содержания и форм освоения путем расширения рамок формы музейной презентации («музей-лаборатория», «музей-театр» и т.д.);

4) в основе деятельности – *диалог*, являющийся оптимальным условием развития ребенка.

Структура ОС ДМ предполагает три основных компонента: *материальный, проектно-процессуальный и личностный*. К особенностям первого можно отнести применение инновационной системы *«естественного зонирования»* т.е. выделение постоянных функциональных зон музеиной среды. Ими могут быть творческая (ТворДвор), зона игр (ИгроЦентр) и адаптации в музее, экспозиционная, «Эко-Сад» с фонтаном и живым уголком.

Специфичным является вопрос о *структуре и содержании, фондов, отличных от традиционных*: они служат мак-

симальному отражению многообразия окружающего мира в целях удовлетворения интересов и запросов детей, побуждения их к самостоятельным исследованиям и открытиям. Экспонатом может стать *любой предмет* при условии его целевого присутствия на экспозиции; критерий отбора – способность вызвать интерес, удивить, спровоцировать желание задавать вопросы и искать ответы. В частности, *интерактивный и игровой* фонды состоят из материалов, знакомство с которыми происходит в процессе непосредственного манипулирования с ними в целях реализации музейной или образовательной функции. Это могут быть: а) подлинные объекты, технические устройства и механизмы с движущимися частями; б) копии, новоделы; в) дидактические, демонстрационные макеты, симуляторы, тренажеры.

Образовательные проекты разрабатываются на конкурсной основе и ориентированы на интересы детской аудитории с обязательным «опережающим» эффектом задач развития творческой группой сотрудников, каждый из которых полностью отвечает за отдельный блок, входящий в программу: от научно-исследовательской деятельности, подбора и подготовки предметного материала, составления этикетажа до непосредственного участия в экспозиции. Это позволяет сотрудникам составить целостное представление о «своей» области проекта в контексте общей темы и повышает качественный уровень его презентации.

При работе над проектами учитываются следующие моменты.

1. *Обусловленность содержания проекта основной целью и конкретными образовательными задачами, направленными на развитие ребенка.*

2. *Определение и творческое использование составляющих проекта*: выставка, конкурс детского творчества, «Календарь событий» (спектр мероприятий в рамках проекта), игры, листки активности для ТворДвора, путеводитель с развивающими заданиями для индивидуальных посетителей, комплекс творческих заданий, викторин, «сундучки», т.д.

3. *Использование мотивации (стимулов) для привлечения посетителей и ак-*



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

тивизации их деятельности: конкурсы с призовым фондом, специальные проекты и разовые акции, связанные с темой текущей выставки, организация «шоу» в рамках проекта и др.

4. *Ориентирование на индивидуального и семейного посетителя:* программы выходного дня, сниженные цены на «семейные» билеты; конкурсная номинация «семейное творчество», творческие занятия и мастер-классы для детей и родителей и др.

5. *Адаптация составных частей проекта для каждой группы посетителей:*

1) учет потребностей различных возрастных групп (так, в разделе с предметами кухонной утвари («В гостях у бабушки Лукерии») для детей 9 – 11 лет в качестве этикетажа предлагаются пояснительные текстовки, а для детей 6 – 7 лет – табло с загадками; 2) различные типы экскурсий, рабочих листов-путеводителей, листков активности, «многослойные» семейные путеводители; 3) принцип доступности (учитывается физический и пространственный аспекты: рост посетителя, его потребность в комфорте и различная степень интереса); 4) критерии составления текста: а) используется минимально, если тему можно интерпретировать с помощью невербальных средств выражения; б) пишется крупными буквами и визуально связан с общим оформлением экспозиции; в) рассчитан на определенный уровень подготовки по чтению.

6. *Наличие ключевого предмета,* который является смысловым центром проекта. Таким экспонатом на выставке «В гостях у бабушки Лукерии» стал старый сундук: через него – «прожитую жизнь» – бабушка делится мудростью прожитых лет, опытом.

7. Применение принципа *чертедования методов* в процессе освоения ребенком музеиной экспозиции, что позволяет избежать монотонности. Их смена подчеркиваются как новым цветовым решением конкретной тематической зоны, так и формой витрины (в «Комнатах открытый» каждая из них представляет собой одну из букв слова «ЭВРИКА!». Еще один момент стимуляции поисковой деятельности – в углу карточек с заданиями ставится логотип витрины, на которой можно отыскать подсказку или ответ).

8. *Свобода выбора алгоритма освоения территории экспозиции.* Юный посетитель не испытывает волнения и напряжения в процессе обучения, выбирает темп, соответствующий его способностям и уровню интересов. При этом гарантией целостного освоения материала экспозиции служит построение проектов по принципу «расширяющейся спирали» («идти» по ней провоцирует систему заданий), что позволяет одну и ту же интеллектуальную операцию отрабатывать многократно при постепенном усложнении и расширении содержания.

9. *Индивидуальный подход:* принятие во внимание особенностей индивидуального восприятия времени, информации и т.д.

Учет вышеперечисленных основных моментов при составлении проектов служит гарантией их успешной реализации и решения основных образовательных задач среди которых: 1) создание условий для саморазвития, познавательной деятельности; 2) развитие произвольных сторон памяти, внимания и воображения, как условие творчества; 3) развитие эмоциональной сферы; 4) решение умственных задач, связанных с преобразованием предметного мира.

Коллектив ДМН использует как традиционные методы обучения, так и обусловленные своей спецификой, учитывает современные требования концепции образования и воспитания, выбирает методику, которая наиболее точно интерпретирует музейные предметы. Назовем некоторые из них. «*Сократовский способ*» а также *поисковая стратегия* – методы, побуждающие детей искать ответы на вопросы, наблюдать и устанавливать связи между предметами и явлениями, активно взаимодействовать с предметной средой и друг с другом. Метод *чувственного восприятия* (сенсорный опыт) – прямой опыт общения с предметами, когда главными становятся выраженные ими значения, культурные ассоциации. Практически все предметы в музее можно трогать руками, изучать, разбирать, но это не самоцель, главное – возможность использовать весь спектр чувств ребенка. *Ролевые игры. и формы креативной деятельности* помогают установить невербальный контакт ребенка с музеиным предметом; игра облегчает обра-



зовательный процесс и служит методом стимулирования их активности, делает ребенка не «объектом», а «субъектом» деятельности. *Театрализация* увеличивает количество посетителей в музее, но и требует от музеиных педагогов высокого профессионализма и в постановочной, и в сценарной части. Возможно создание *ситуаций «погружения»*, например в прошлое, или с нетрадиционным использованием музеиных предметов и среды в ситуации сегодняшнего дня. Педагоги также стремятся к тому, чтобы ребенок находился в постоянном движении за счет *смены занятой, переключения внимания*.

Одна из перспективных форм работы ДМН – *массовые мероприятия* каждой выставки, которые становятся кульмиационными в «Календаре событий». Они имеют два основных направления: 1) *театрализованные праздники*, освещающие со-

держательную сторону проектов (финальный тур ежегодных выставок-конкурсов детского творчества, шоу); 2) *тематические мероприятия*, сопровождающиеся общением с музеиными предметами или показом приуроченной конкретному мероприятию мини-выставки.

Таким образом, ДМ как образовательное внешкольное учреждение дает возможность практического претворения новых педагогических идей и методик (см.: Гледовский М.Б. Музей и образование (проектная концепция) // Музей в системе непрерывного образования. Музейное дело и охрана памятников. Экспресс-информация. Вып. 1. М., 1990. С. 9). Музей действительно становится культурным, образовательным центром, местом диалога культур, школой визуального, пространственного восприятия, где осваивается язык вещей, постигаются их скрытые культурные значения.

РОЛЬ СКВОЗНЫХ ОБРАЗОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СЛОВАРЯ ПОЭТА (К МЕТОДИКЕ АНАЛИЗА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА В ШКОЛЬНОЙ И ВУЗОВСКОЙ ПРАКТИКЕ)

*Н.Б. Ипполитова, доцент кафедры русского языка
МГУ им. Н.П. Огарева*

Лингвостилистический анализ художественных текстов – один из действенных методов воспитания эстетического отношения к языку, развития речи, обогащения словарного запаса учащихся, формирования у них навыков сознательного аналитического чтения. Через язык художественной литературы постигается мировоззрение народа, путь его исторического развития, его философия, культура – вся система духовных ценностей. Отсюда – необходимость особого внимания к анализу художественных, в частности поэтических, произведений в школе и вузе.

Изучение поэтического текста как образца словесного творчества призвано составить у обучаемого ясное представление о взаимосвязи идейно-эстетического содержания и речевой формы его воплощения, о том, как в отборе, комбинировании, в спе-

цифике функционирования языковых единиц отражаются мировосприятие автора, его нравственные, философские, эстетические принципы. Все это предъявляет особые требования к обучающему, который должен четко видеть место каждого произведения в контексте творчества данного писателя, а также в историко-поэтическом контексте, знать специфику идиостиля изучаемого автора, в частности своеобразие, проявляющееся в выборе лексических единиц.

Рассмотрение лексико-семантической стороны даже отдельного произведения предполагает обращение к такому понятию, как словарь писателя, или идиолексикон – лексический запас конкретного автора, включающий слова в их традиционном, общеязыковом, употреблении и в индивидуально-авторском переосмыслинии.

© Н.Б. Ипполитова, 2002



Вопрос о том, что лежит в основе выбора лексических единиц тем или иным мастером слова, может решаться по-разному. Учитывая идеино-смысловую и функционально-стилистическую значимость такого явления поэтической речи, как сквозной образ (СО), считаем закономерным предположить взаимосвязь активного словарного запаса писателя с системой его сквозных образов.

Под сквозным образом, с нашей точки зрения, следует понимать постоянно повторяющуюся в творчестве данного поэта лексическую единицу, значение которой становится устойчиво-символическим (или обобщенно-символическим) и которая сопровождается словами-атрибутами, вызывающими при самостоятельном употреблении ассоциации, обусловленные сквозным образом (О понятии СО см. подробно: Ипполитова Н.Б. Особенности сквозного образа как компонента поэтического идиостиля (К методике анализа лирического произведения) // Вестн. Мордов. унта, 2000. № 1/2. С. 59 – 62).

СО, его атрибуты, сопровождающие их эпитеты, а также их дериваты образуют функционально-семантическое поле СО – системно организованный комплекс лексем, воплощающих и развивающих определенную идею (О ФСП см., например: Кудашова В.И. Ключевые слова в лирике М.И. Цветаевой: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2000. С.8 и след.). Идея, заложенная в СО и реализуемая через его функционально-семантическое поле (ФСП), отражает личностное представление автора о чем-то существенном, важном для него, и слово, становясь СО, концептуально интерпретируется: в результате его семантической двуплановости – взаимодействия прямого и переносного значения – возникает индивидуально-авторское обозначение какой-либо непредметной сущности. ФСП всех сквозных образов в лирике данного поэта пересекаются, переплетаются, формируя поэтический идиолексикон. Изучая его, можно увидеть индивидуальную языковую картину мира поэта, составить и сравнить идиостили разных мастеров художественного слова.

Проиллюстрируем сказанное, обратившись к поэтическому наследию И.А. Бунина.

Лирика Бунина – мир живой природы, который поэт живописует всеми возможными красками родного языка. Поэтические произведения Бунина разнообразны по тематике (пейзажные зарисовки, любовные стихи, стихи на сюжеты русской истории, на библейские, мифологические темы и т.д.), однако образы, взятые из мира природы, из бесконечного круговорота времен года, возникают столь постоянно и неслучайно, что заставляют говорить об их особой смысловой и стилистической значимости, и к СО поэзии Бунина следует отнести образы осени, весны, леса, неба.

Многочисленны и разнообразны в тематическом отношении стихотворения Бунина, в которых прямо или косвенно – через слова-атрибуты – присутствуют осенние мотивы.

Особое восприятие поэтом осени проявляется в олицетворении, подчеркнутом графически – прописной буквой, что преображает слово в имя собственное (см., например: «Листопад», «Таинственно шумит лесная тишина...» и др.). Обобщенно-символический смысл СО выявляется при внимательном изучении всех лирических произведений Бунина, лишь в этом случае становится очевидным, что символическое значение отражает двойственное отношение поэта к этому времени года. С одной стороны – радость живописца при виде буйства красок золотой осени, сознание того, что, умирая осенью, природа весной дает жизнь новому поколению; с другой стороны – печаль прощания с летом, ожидание долгой зимы, «вечных северных сумерек». Осень – время, когда острее и глубже становятся воспоминания о прошедшем – радостном и печальном: *Осень – мир. Мир в грусти и мечте, Мир в думах об ушедшем, об утраках*» (1906 – 1911). Осень у Бунина – то, что прошло, было и осталось лишь в памяти.

Раскрывая глубинный смысл данного СО, следует обратиться к словам – атрибутам, постоянно сопровождающим или – в определенных ситуациях – заменяющим его. Такие слова принимают обобщенно-символическое значение СО, поэтому они должны обязательно оказаться в поле зрения учащихся.



К атрибутам СО осени у Бунина относятся существительные листья (листва, листопад), жнивья, ноябрь (октябрь, реже сентябрь), тишина, молчание, шум, ветер, печаль, пустыня (небес, например), орешник, осинник, тучи, дождь, ночь, день. Специально выделим слово-атрибут костер, дающий начало ассоциативному ряду костер – пожар – огонь/пламень – Агни (бог огня), который прослеживается на протяжении всего творчества поэта.

Свообразными атрибутами СО осени у Бунина являются глаголы движения, состояния. Так, осень у него пестрит, шуршит, поет, бродит, веет (разлукой); ветер кружит (листья), веет, стонет, шуршит, гудит, проносится, срывает (листву), пылит; листья шуршат, кружатся, сыплются, падают, летят, несутся; лес, сад пестреют, желтеют, золотятся, краснеют, сверкают, горят (в последних двух глаголах очевидна ассоциация одетых осенним золотом деревьев и костра, огня) и т.п.

Выявляя вместе с учащимися слова-атрибуты, мы одновременно наблюдаем, как начинает формироваться функционально-семантическое поле сквозного образа, которое расширяется благодаря постоянным эпитетам – при СО и его атрибутах. Одни из них употребляются с очевидным постоянством (образуя устойчивые для творчества Бунина сочетания: сквозная листва, яркий орешник, желтые жнивья и т.п.), другие появляются реже, даже эпизодически, но именно в данном ФСП (более всего этого относится к сложным индивидуально-авторским эпитетам: безжизненно-лазоревый шатер – о небе; буро-красноватые сучья и под.). В стихах Бунина осень – темная, поздняя; лес, сад, жнивья – желтые, золотые; листья – сухие, золотые, багряные, багровые, желтые, редкие, сквозные, мертвые, янтарные, лимонные; тишина – мертвая, немая; осинник – редкий, голый, поблекший; орешник – яркий; деревья, в совокупности и по отдельности, клен, например, – голые, нагие, обнаженные; день – ясный, светлый, ненастный, серый и т.д. Среди эпитетов выделяются наречия, передающие отношения лирического героя к чему-либо, происходящему осенью: грустно, весело; состояние природы: пусто, печально, пустынно; характери-

зующие действия живого и неживого: ветер «шумно по чащам идет», «листва поблекшая уныло сыплется...». Работа с эпитетами обязательно предполагает анализ их особого значения, возникающего в конкретных текстах. Так, бунинские эпитеты при СО осени не являются в большинстве своем оригинальными, индивидуально-авторскими, однако, употребляясь постоянно при СО осени и его атрибутах они приобретают дополнительный смысл, обусловленный значением данного СО. Эпитет темный, например (темная осень – время предзимья, когда природа замирает до весны, кажется неживой, но только кажется – она ждет весны как великого таинства обновления), расширяя лексико-семантическую сочетаемость, в более поздних стихах становится обозначением того таинственного, что с трудом постигается разумом (это значение близко к переносному, представленному в словарях: неясный, непонятный): о пении щеглов – «их звон, стеклянный; неживой, хрустально-мертвый» полон темного смысла для лирического героя, пребывающего в состоянии смятения, тоски («Щеглы, их звон...», 1917); в другом месте читаем – «Поэзия темна, в словах не выражима...» (1916); ср. также – «Темные аллеи» – название прозаического цикла.

На взаимоотношение общеязыкового и индивидуально-авторского следует обратить внимание учащихся и при рассмотрении дериватов СО (а также его атрибутов и постоянных эпитетов) различной частечной соотнесенности, ассоциативно связанных с обобщенно-символическим значением СО. Например, эпитеты осенний, по-осеннему, образованные от существительного «осень», в одних сочетаниях и контекстах напоминают о чем-либо грустном, даже мрачном, безвозвратно ушедшем: осенний мрак, осенний вой ветра, осенний ветер – холодный, опустошающий землю; осенние звезды говорят «о предвечной печали Запредельных ночей» и т.п.; начало стихотворения «Усадьба по-осеннему молчала» вызывает представление о покинутом, наполненном воспоминаниями доме. В других ситуациях тот же эпитет отражает другое настроение – оптимистическое восприятие жизни; и тогда – «Осенний полдень светел» («Отрывок», 1901),



осенний ветер «опьяняет свежестью» («На маяке», 1904). Двойственное отношение поэта к осени – разная контекстуальная реализация обобщенно-символического значения эпитета, образованного от СО. Такие тропы на основе СО (в данном случае эпитеты) свидетельствуют о системности в употреблении поэтом изобразительно-выразительных средств.

Итак, анализ взаимоотношения общезыкового и индивидуально-авторского (на уровне семантики слова) помогает увидеть процесс формирования идиолексикона поэта, появление у слов новых оттенков значения.

Говоря о ФСП СО как системе, мы должны показать учащимся, что компоненты этой системы вступают в определенные отношения друг с другом. Во-первых, это отношение противопоставленности, которое передает двоякое восприятие лирическим героем осени: весело – грустно, радость – печаль; светлый – темный (или ненастный); шум – тишина. молчание; яркий – блеклый и под. Вторые компоненты приведенных антонимических пар на протяжении всего творчества Бунина участвуют в воплощении сквозной темы одиночества. Взаимодействуя в одном контексте, названные антонимы образуют необычные – оксюморонные сочетания: «Таинственно шумит лесная тишина» – осенний опустевший лес полон скрытой, тайной жизни; «Как весело и грустно в пустом лесу меж черными ветвями синеет наше ласковое небо...» – ясное осеннее небо навевает воспоминания о лете. Компоненты ФСП образуют синонимические ряды: тишина – молчание – безмолвие – покой; тихий – безмолвный – безответный – немой – мертвый; грустный – печальный – ненастный и т.п. Образно определяя одно и то же, такие синонимы усиливают экспрессию стиха, уточняют смысл определяемой лексемы.

Выявление подобных отношений внутри ФСП конкретизирует символическое значение СО, а сам СО включается в общую, глобальную тему творчества поэта. Так, синонимические ряды с доминантами тишина и тихий взаимодействуют, рождая сочетание мертвая тишина, часто выступающее у Бунина как обозначение того, что несвойственно живой природе, как одно

из проявлений смерти (тема смерти – одна из главных в его творчестве). Это предопределено душевным состоянием поэта, пессимистическим настроением, причина которого усматривается и в неизбежности смерти, в невозможности заглянуть «за пределы бытия», и в «гибели кровного ему (Бунину) дворянского класса» (О. Михайлов): наступление часа мертвой тишины осенней ночью лирический герой воспринимает как нечто неотвратимое, угнетающее. Возникает ассоциативная цепочка осень – печаль – былое (навсегда ушедшее) – одиночество – предчувствие смерти. В результате СО осени включается в общее идеино-эстетическое единство поэзии Бунина, в создание индивидуальной картины мира. Часть лексем, образующих ФСП СО осени, выходят за рамки этого поля и становятся ключевыми элементами идиолексикона поэта. К ключевым относятся лексические единицы, которые, кроме высокой степени повторяемости, характеризуются наличием оттенков переносно-образного значения, проявляющихся в различных сочетаниях, употреблением в форме разных частей речи. Ключевыми элементами в поэзии Бунина являются компоненты ФСП СО осени печаль, тишина, веять, шуршать, немой, мертвый, темный, золотой и др. При изучении стихотворений учащиеся должны уметь находить такие «главные» слова, обеспечивающие целостность и отдельного произведения, и всей лирики поэта.

Итак, анализируя поэтическое произведение, мы останавливаемся на образах, созданных в нем (прежде всего сквозных), выделяем слова-компоненты их ФСП, отмечаем присутствие ключевых лексем. Эти виды лексико-стилистической работы могут использоваться при изучении отдельного стихотворения Бунина (например, «осенней поэмы» «Листопад»), при изучении его прозаических произведений (в частности, рассказа «Антоновские яблоки»), при сравнительно-сопоставительном анализе стихотворений Бунина и Тютчева, Майкова. Подобные задания сосредоточивают внимание учащихся на слове как важнейшем элементе индивидуального стиля поэта, а сам анализ (естественно, предполагающий работу со словарем) требует под-



ключения образного, ассоциативного мышления, заставляет обучаемых думать филологически, проникая в скрытую суть слова и текста. Все это позволит решить одну из главных задач филологического образования в школе и вузе – «задачу приобщения учащихся к духовному богатству и кра-

сote русского слова, заключенного в письменных памятниках, художественных произведениях, образующих тексты устной и письменной речи» (Быстрова Е.А. Филологическое образование в школе. Состояние, перспективы развития // Русская словесность, 1997. № 6. С. 43).

А. ШАХМАТОВ – ВЫДАЮЩИЙСЯ УЧЕНЫЙ–ЛИНГВИСТ XX В.

В.П. Захарова, доцент кафедры русского языка МГУ им. Н.П. Огарева

Имя А. Шахматова известно во всем мире, без знания его трудов по истории русского языка, языку летописей невозможны дальнейшие исследования в этих направлениях.

В предисловии к сборнику «Алексей Александрович Шахматов. 1864–1920 гг.»,циальному в 1930 г. к десятой годовщине со дня смерти ученого, читаем: «Память об ученом сохраняют его труды и его трудовая жизнь... У человека Шахматова можно многому научиться так же, как многому учимся ученого Шахматова».

В 1864 г. скончался великий филолог Александр Востоков, которого называли «отцом славянской филологии». В том же году родился будущий ученый, который прославился также на весь мир, – Алексей Шахматов.

В семье где рос Алексей, царили любовь и взаимное понимание, там был культ литературы, а детей обучали европейским языкам. К сожалению, трое детей Шахматовых рано лишились родителей: в 1870 г. умирает мать, а через год – отец. Сирот забирает к себе их дядя – Алексей Алексеевич Шахматов. К счастью, их и здесь окружают та же шахматовская атмосфера взаимной любви и жажда духовного развития. Прекрасное домашнее образование получают дети у дяди в Саратовской губернии, что дает им возможность в 1874 г. поступить в Московскую гимназию. Через год Алексей Алексеевич едет в Германию лечиться и берет с собой Алешу, который без труда поступает в Лейпцигскую гимназию, где становится одним из лучших учеников. В письме к сестре Ольге он пи-

шет: «...нужно быть учеником, достойным своего российского происхождения». Гимназистом посещает университетскую Библиотеку, где знакомиться с трудами известных лингвистов.

Первое знакомство с принципами сравнительно-исторического исследования происходит у А.Шахматова под влиянием лейпцигского учителя словесности Бругмана – брата известного лингвиста XIX в. Карла Бругмана.

В 1879 г. Шахматовы возвращаются в Россию; Алексей продолжает учебу в Московской гимназии и изучает работы отечественных филологов.

Большое влияние на юного А. Шахматова оказали труды известного ученого Ф. Буслаева, в которых излагались вопросы теории и истории русского языка. Он решает заняться собственными исследованиями о происхождении индоевропейских слов. Усиленно изучает славянские языки. Пятнадцатилетний гимназист знакомит со своими научными исследованиями Филиппа Федоровича Фортунатова – доктора сравнительного языковедения Московского университета, специалиста по фонетике и грамматике индоевропейского языка. Вспоминая о первой встрече с гимназистом Шахматовым, Ф. Фортунатов расскажет позднее, что был просто поражен его познаниями. По совету профессора Шахматов изучает древнерусские памятники. В 1881 г. в берлинском журнале «Архив славянской филологии» семнадцатилетний гимназист А. Шахматов публикует научную работу «К критике древнерусских текстов» (о языке «Жития Феодосия»). Юный



Шахматов сумел увидеть то, чего не дано было разглядеть в публикации памятника никому из маститых ученых. Ему удалось обнаружить более 600 случаев отступления от оригинала в печатной копии.

В 1833 г. А. Шахматов становится студентом историко-филологического факультета Московского университета и получает возможность целенаправленно работать под руководством знаменитых ученых-филологов, которыми в тот период славилась на весь мир это учебное заведение. Заслугой студента Шахматова русская наука о языке считает не только блестящий лингвистический анализ новгородских памятников, но и исследования по диалектологии. Летом он самостоятельно направляется в диалектологическую экспедицию. В письме к сестре читаем: «...запасусь тем живым интересом к родному народу, который научит меня глубже и разносторонне вникнуть в его язык». Не случайно первым шагом на ученой стезе многих известных лингвистов станет в дальнейшем именно такая экспедиция.

У студента Шахматова накапливается богатый личный фонд диалектных слов.

В настоящее время наша наука располагает большим числом различных программ для выяснения особенностей местных говоров. Но именно Шахматову – студенту принадлежит часть первым в русской науке о диалектах составить самую подробную программу.

В студенческие годы юный ученый занимается и историей славянского ударения. Создает научный кружок.

После окончания университета его оставляют работать на кафедре истории русского языка. Но А. Шахматов отказывается: «Я... не буду читать в университете, пока не приобрету ученых степеней магистра и доктора...» Профессор И. Ягич зовет А. Шахматова в Белград, где его труды знают и ценят. Ученый на это предложение ответил отказом: «... тому, кто занимается русским языком более чем желательно ехать в глубь России, а не в Белград. Преподавание истории языка, предполагает знание истории народа». Шахматов уезжает в Саратов, где завершает диссертацию, в которой подробно исследует все стороны эволюции звуков [o] и [e] в

русском языке, раскрывает их источники, прослеживает судьбу этих звуков в связи с процессом падения редуцированных. За работу ему присуждают сразу степень доктора русского языка и словесности. Такого русской филология еще не знала.

Диплом доктора наук дает ему моральное право работать в университете. В 32 года А. Шахматова избирают в Академию наук, где он возглавляет издание многотомного Словаря русского языка. По инициативе молодого ученого Академия наук принимается за подготовку к изданию полных собраний сочинений русских писателей. Шахматовское предложение относительно того, чтобы предметом изучения в школе прежде всего стала история русского языка, не перестает быть актуальным и для современной школы, требующей от учителя обучения самому главному – умению мыслить.

При участии ученого в библиотеке Академии наук создаются новые отделы: картографический, иконографический и др. Но ни с чем не сравнимое внимание уделяет А. Шахматов рукописям. Сохранить рукописи означает для ученого не только обеспечить будущие поколения бесценным материалом для исследования, но и сохранить первоисточники проявления русской духовной культуры, национальное достояние всего народа. Благодаря такому подходу к рукописям Шахматову удается добиться создания при библиотеке специального рукописного отделения. Первым ученым хранителем рукописей избирается В. Срезневский.

Академик А. Шахматов явился вдохновителем целого ряда грандиозных начинаний Отделения русского языка и словесности. Это выпуск «Энциклопедии славянской филологии», «Памятников старославянского языка», «Памятников древнерусской литературы», «Обозрение трудов по славяноведению», публикации «Трудов Московской диалектологической комиссии» и др.

В 1912 г. А. Шахматов приступил к написанию труда «Синтаксис русского языка», ставшего в дальнейшем выдающимся лингвистическим исследованием, без которого и в наши дни невозможно изучение русского языка. В русской лингвистике до А. Шахматова не было подобного труда, в котором русский синтаксис представал бы в таком разнообразии.



Ученик А. Шахматова академик В.В. Виноградов отмечает: «... значение синтаксических работ А. Шахматова в истории русского языкознания очень велико. В «Синтаксисе...» Шахматовым впервые собран колоссальный материал, характеризующий поразительное разнообразие синтаксических конструкций современного русского языка»; «А. Шахматовым впервые была сделана попытка найти в этом разнообразии систему, тщательно описать и подвергнуть грамматическому разбору разные виды предложений. Многие положения сохраняют свою ценность до сих пор. Ценно и то обстоятельство, что нередко, анализируя конструкции современного русского

языка, А. Шахматов прибегал к широким сравнительно-историческим сопоставлениям и параллелям» (Виноградов В. История русских лингвистических учений. М., 1978. С.124).

Все, кто работал с А. Шахматовым, называли его «гениальным исследователем», «великим подвижником науки» и одновременно «удивительным, прекрасным человеком». И это не преувеличение заслуг ученого, а истинная характеристика великого патриота, труженика во славу отечественной науки.

Его научное творчество вобрало в себя все лучшее, что создали его учителя – ко-рифей русской филологии.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ БЛОКОВ УКРУПНЕННЫХ ЗАДАЧ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ

*И.В. Ульянова, аспирант кафедры методики преподавания
математики МГПИ им. М.Е. Евсевьева*

Анализ научно-методической литературы показывает, что сегодня все больше внимания обращается на вероятность использования в процессе обучения геометрии взаимосвязанных геометрических задач. При этом авторы соответствующих публикаций неоднократно отмечают положительный эффект, привносимый такими задачами в учебный процесс. Однако, как правило, при образовании блоков (систем, совокупностей) из этих задач на первое место выступает лишь взаимозависимость их содержания, т.е. задачи собираются в блок на основе существования различных содержательных связей между ними (содержание одной задачи обобщает или конкретизирует содержание другой задачи в блоке, является собой содержание, обратное или аналогичное ему, и т.д.). При этом нередко вовсе не учитываются процессы решения данных задач, за исключением, может быть, составления блоков из задач, объединенных каким-либо одним методом их решения. Между тем, образуя блок из задач, связанных между собой по линии содержания, его составные компоненты (задачи) вполне можно подобрать так, чтобы их решения в то же время также оказались

взаимосвязанными, причем особым образом. Некоторую задачу 1.2, содержание которой обобщает содержание задачи 1.1, можно составить так, чтобы ее решение расширяло решение задачи 1.1 посредством выполнения одного или более новых действий. Приведем пример.

1.1. *A, B, C, D, E – произвольные точки плоскости. Могут ли точки A, B, C быть вершинами треугольника ABC такого, что точка E принадлежит его стороне AC, если $\overrightarrow{DB} - \overrightarrow{DC} = \overrightarrow{DA} - \overrightarrow{DE}$?*

1.2. *Даны четырехугольник MNPQ и точка O. Может ли этот четырехугольник быть прямоугольником, если $\overrightarrow{ON} - \overrightarrow{OM} = \overrightarrow{OP} - \overrightarrow{OQ}$?*

Задачу, решение которой укрупняет решение какой-либо другой задачи посредством выполнения дополнительных действий, назовем укрупненной задачей и в данной статье рассмотрим эффективность использования на уроках геометрии нескольких таких задач, объединенных в блок.

Методика включения блоков укрупненных задач в процесс изучения геометрии,



на наш взгляд, должна включать в себя следующие этапы:

- 1) работа школьников с готовыми блоками укрупненных задач;
- 2) совместная деятельность учителя и учащегося по составлению таких блоков;
- 3) их образование учащимися без помощи учителя (самостоятельно).

Цель первого этапа – выявление школьниками основных приемов образования данных блоков и их усвоение как бы на теоретическом уровне. Процесс решения учащимися готовых блоков укрупненных задач должен сопровождаться обязательным проведением ими анализа этих задач, обнаружением сходств и различий между их условиями, требованиями, сравнением соответствующих им чертежей и т.д. Все это будет эффективно способствовать развитию у школьников многих умственных операций – анализа, синтеза, сравнения и т.д.

Подобную работу целесообразно выполнять при решении учащимися предложенных им готовых блоков на разных этапах урока: при проверке домашнего задания, при изучении нового материала или при его закреплении и т.д. В зависимости от того, на каком этапе урока используется тот или иной блок, эффективность его включения в учебный процесс может несколько различаться. Пусть для мотивации изучения новой темы «Второй признак равенства треугольников», школьникам предложили блок, включающий в себя задачи 2.1 – 2.3., причем для решения задачи 2.3 в отличие от предыдущих двух кроме знания первого признака равенства треугольников необходимо знать еще и второй признак равенства.

2.1. В треугольниках ABC и $A_1B_1C_1$, $AB = A_1B_1$, $AC = A_1C_1$, $PA = PA_1$. На сторонах AB и A_1B_1 отмечены точки P и P_1 так, что $AP = A_1P_1$. Углы MCP и $M_1C_1P_1$, построенные на лучах CP и C_1P_1 как на сторонах, – прямые. Докажите, что

$$\Delta MPC = \Delta M_1P_1C_1, \text{ если } MC = M_1C_1.$$

2.2. В треугольниках ABC и $A_1B_1C_1$, $AB = A_1B_1$, $AC = A_1C_1$, $PA = PA_1$. На сторонах AB и A_1B_1 отмечены точки P и P_1 так, что $AP = A_1P_1$. Углы MCP и $M_1C_1P_1$, построенные на лучах CP и C_1P_1 как на сторонах, – прямые. Докажите равенство треугольников AMP и $A_1M_1P_1$, если

$MC = M_1C_1$ (пары точек A , M и A_1 , M_1 лежат по одну сторону от прямых PC и P_1C_1).

2.3. В треугольниках ABC и $A_1B_1C_1$, у которых $AB = A_1B_1$, $AC = A_1C_1$, $PA = PA_1$, на сторонах AB и A_1B_1 отмечены точки E и E_1 так, что $AE = A_1E_1$. На отрезках CE и C_1E_1 , как на сторонах, построены прямые углы DCE и $D_1C_1E_1$, причем DE пересекает AC в точке O , а D_1E_1 пересекает A_1C_1 в точке O_1 . Верно ли, что треугольники AOD и $A_1O_1D_1$ равны, если $DC = D_1C_1$?

Тогда подобный блок будет способствовать формированию у школьников познавательной активности и интереса к изучаемому предмету.

В случае же предназначения блока для закрепления учащимися нового материала, он может быть составлен таким образом, что решение его задач, кроме того, позволит школьникам повторить значительный объем ранее изученного материала. При этом их новые знания будут органически вплетаться в систему уже имеющихся у них знаний, способствуя тем самым их обобщению и систематизации.

В то же время, наряду с формированием обобщенных и систематизированных знаний учащихся использование на уроках геометрии блоков укрупненных задач помогает формировать у школьников более прочные знания, как и умения или навыки, благодаря неоднократному выполнению действий, адекватных решению таких задач, и наличию в блоках задач, взаимно обратных друг другу. Причем эффект от решения школьниками таких взаимосвязанных геометрических задач значительно усиливается если они составляют эти задачи сами (под руководством учителя или самостоятельно). Так как общеизвестно то положительное влияние, которое оказывает процесс составления задачи на развитие речи обучаемых, их памяти, воображения и т.д.

Однако при использовании на уроках геометрии блоков укрупненных задач можно несколько разнообразить предлагаемые школьникам упражнения, требующие от них образования новых задач. Так, к примеру, в случае совместной с учителем деятельности ученика по составлению подобных



блоков обучаемому может быть предложено такое упражнение:

“Решите задачи 3.1 и 3.2. Составьте и решите такую задачу 3.1₁, чтобы выполнялись следующие условия:

а) решение задачи 3.1₁ расширяет решение задачи 3.1;

б) решение задачи 3.2 расширяет решение задачи 3.1₁.

3.1. Вне окружности на расстоянии 8 см. от ее центра взята точка А, через которую проведены к данной окружности две касательные АВ и АС. Найдите радиус окружности, если угол между касательными равен 60°.

3.2. Вне окружности с центром О взята точка Р так, что угол, образующийся между двумя касательными, проведенными через данную точку Р к окружности, равен 60°. Найдите периметр треугольника АРВ, где А и В – точки касания, если OP=10 дм.”

Выполнение учащимися такого упражнения наряду с развитием их воображения, интуиции, речи, памяти и т.д. (то есть всего того, что позволяет им развивать со-ставление любой отдельно взятой задачи) способствует также, в частности, развитию вариативности их мышления. Поскольку применительно к данным задачам 3.1 и 3.2 промежуточной задачей 3.1₁ может быть задача, в которой требуется вычислить или расстояния от точки Р до точек касания А и В, или расстояние между самими точками А и В, или просто длины сторон треугольника АРВ (по чертежу к задаче 3.2).

Кроме того, составление такой промежуточной задачи 3.1₁ способствует и развитию логического мышления школьников, так как данное упражнение фактически требует от них составления задачи, решение которой логично бы вписывалось между решениями предложенных им двух задач. Хотя для развития логики мышления обучаемых при использовании на уроках геометрии блоков укрупненных задач можно предложить им и другое упражнение. А именно:

Предположим, что существует блок из трех-четырех задач, последовательно укрупняющих друг друга: 1) З₁; 2) З₂; 3) З₃; 4) З₄. Тогда, предложив их школьникам в определенной каким-либо образом последовательности (например, в следующем по-

рядке: 1) З₂; 2) З₄; 3) З₁; 4) З₃), формулируем перед ними задание: “Восстановите логическую последовательность решения предложенных вам задач.”

Также вполне очевидно, что такое упражнение будет эффективно способствовать не только развитию логического мышления обучаемых, но и многих их умственных операций, как и в случае их анализа задач из блоков, составленных для них учителем и предложенных им в готовом виде.

В то же время хорошую возможность для развития у учащихся различных умственных операций предоставляют упражнения по самостоятельному составлению школьниками блоков укрупненных геометрических задач на основе готовых чертежей. Поскольку многие авторы (Г.И.Саранцев, Л.Ф.Черникова, А.В.Шатилова и др.) не раз отмечали, что упражнения на готовых чертежах являются хорошим средством интеллектуального развития школьников, активизирующим их мыслительную деятельность; средством, позволяющим связывать у них формально-логическое рассуждение с образным мышлением, развивать пространственные представления и творческие способности и т.д.

Действительно, упражнения, предлагаемые учащимися при использовании на уроках геометрии блоков укрупненных задач и требующие от них самостоятельного составления ими целого блока (или только лишь продолжения предложенных им задач) на основе готового чертежа в значительной мере способствуют, в частности, раскрытию их творческих способностей. Поскольку, например, в зависимости от того, какой “кусочек” предложенного им чертежа будет взят ими в качестве чертежа первой блочной задачи, а также от последовательности их укрупнения этого “кусочка” (его достривания до основного чертежа), они могут составить различные блоки задач. То есть готовый геометрический чертеж предоставляет школьникам достаточно большое пространство для их творческой деятельности.

В то же время подобные упражнения на готовых чертежах способствуют формированию у школьников комплекса действий, на которых основано общее умение решать геометрические задачи (выделение



отдельных элементов, установление отношений между ними и их комбинирование, выведение следствий из данных условий и др.), повышая, тем самым, эффективность процесса обучения учащихся решению геометрических задач. Но использование блоков укрупненных задач на уроках геометрии в любой форме (в форме предлагаемых учащимся готовых блоков; в форме упражнений, требующих от школьников продолжения предлагаемых им блоков или составления ими новых блоков, в том числе и на основе готовых чертежей, и т.д.) способствует повышению эффективности процесса обучения учащихся решению геометрических задач. Поскольку процессы обуче-

ния учащихся и их развития, естественно, взаимосвязаны между собой: необходимо обучать, развивая, и развивать, обучая. Тогда как на основе всего вышесказанного нетрудно заметить, что использование на уроках геометрии блоков укрупненных задач способствует всестороннему развитию учащихся, активизируя их мыслительную деятельность, воспитывая в них многие положительные личностные качества, систематизируя и обобщая их знания, умения и навыки и т.д. Тем самым не только повышая эффективность процесса обучения школьников решению геометрических задач, но и процесса их обучения в целом.



МЕЖДУНАРОДНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

ФОРМЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

P. Шмидт, референт института им. И.В. Гете (Мюнхен)

Институт им. И.В. Гете, основанный в 1951 г., отметил недавно свой 50-летний юбилей. Центр института находится в Мюнхене, а 157 институтов культуры в 73 странах мира являются его филиалами.

Одно из главных направлений в работе института составляют развитие международного сотрудничества, распространение немецкого языка и оказание помощи в улучшении методики его преподавания. Институт развивает активные связи с учебными заведениями, союзами преподавателей.

Сотрудничество института им. И.В. Гете с Мордовским университетом имеет давние традиции. В 1990 г. впервые после объединения 2 немецких государств был проведен межрегиональный семинар по страноведению с приглашением референтов института госпожи Ингрид-Каймель-Метц и господина Райле и участием в нем преподавателей из Самары, Пензы, Ульяновска, Саранска.

Преподаватели кафедр немецкого языка получают стипендии института на участие в языковых курсах и научно-методических семинарах. Так, за последние 5 лет кафедра немецкого языка Мордовского университета получила около 15 стипендий, а преподаватели имели возможность побывать в Берлине, Дюссельдорфе, Гамбурге, Геттингене, Гейдельберге, Мюнхене. Для получения стипендии организуется конкурсный отбор в соответствии с требованиями, разработанными в институте Гете к преподавателям вузов и школ. Эти требования включают следующее: регулярное участие в семинарах в Москве, выбор определенного научно-методического направления, высокий уровень знаний немецкого языка, готовность распространять полученные знания, письменное обоснование необходимости участия в определенном

семинаре или на языковых курсах, методическая разработка одного занятия. К вышеперечисленным требованиям следует добавить некоторые организационные моменты, такие, как своевременное оформление всех официальных бумаг, которое, впрочем, у нас сведено к минимуму (заявка на участие и письменное обоснование выбора того или иного курса) и получение визы.

Одной из активных форм сотрудничества является разработка инновационного образовательного проекта по международной программе, реализуемой кафедрой немецкого языка МГУ им. Н.П. Огарева, институтом И.В. Гете и университетом – объединенной высшей школой г. Касселя. Руководитель проекта – профессор В.П. Фурманова. Это курсы очно-заочного повышения квалификации по теории и практике преподавания немецкого языка, цели которых заключаются в совершенствовании языковой, страноведческой и методической подготовки учителей и преподавателей; а также в подготовке мультипликаторов, распространяющих передовые технологии обучения.

Мордовский госуниверситет заключил договор о совместном сотрудничестве в данной области с институтом И.В. Гете и университетом – объединенной высшей школой Касселя (Саранск – Мюнхен – Кассель). Обязательства со стороны университета включают привлечение преподавателей к участию в курсах, составление программы и плана обучения, привлечение наиболее опытных преподавателей для проведения занятий, соответствующая адаптация международных стандартов применительно к региональным условиям, проведение и анализ тестов совместно с референтами института Гете. Институт же взял

© P. Шмидт, 2002



на себя обязательства бесплатного обеспечения литературой, создания материалов и современных средств обучения (аудио- и видеокассет, компакт-дисков), общего руководства вместе с доцентами Мордовского университета, предоставления стипендий для наиболее активных участников курсов.

Программа включает 8 блоков тем, из них 4 обязательных и 4 факультативных, а также выполнение тестов по каждой из пройденных тем, на основе которых производится оценка. Тесты соответствуют общеевропейским стандартам и нацеливают на получение диплома института И.В. Гете. Участники, успешно прошедшие курсы, получают сертификаты, которые по согласованию с Министерством образования Российской Федерации рассматриваются в качестве документа, подтверждающего повышение квалификации и дающего право учителям на соответствующее изменение их квалификационной категории. С 1998 г. обучение на данных курсах прошли 32 преподавателя немецкого языка школ и вузов Саранска.

В последнее время намечаются и другие формы сотрудничества. Например, преподавателями из ФРГ и МГУ им. Н.П. Огарева, были проведены совместные семинары в г. Кузнецке Пензенской области, г. Липецке. Мультиплекаторы, подготовленные институтом, успешно ведут работу по применению компьютерных технологий и сети Интернет в обучении немецкому языку.

Обозначенные выше формы сотрудничества способствуют, во-первых, внедрению новых технологий преподавания, во-вторых сравнению образовательных стандартов, их ориентации на общеевропейские требования по обучению немецкому языку и адаптации к региональным условиям обучения.

Изменения, произошедшие в мире в последнее время, стали основой сложившейся ситуации в преподавании иностранных языков. Все более актуальной становится проблема многоязычия. Это означает, что в условиях расширения контактов нужно владеть двумя иностранными языками. Изучение иностранных языков становится престижным. Родители хотят, чтобы их дети владели не только одним иностранным языком.

В последнее время преподавание английского составляет 70-80%, затем следует немецкий. Между тем именно немецкий язык может стать языком, соединяющим Западную и Восточную Европу. Стимулами в его изучении являются возможности установления контактов с представителями немецкоязычного ареала, продолжение обучения и получения информации для профессиональных целей.

Цели обучения немецкому языку должны иметь pragmatическую направленность. В преподавании немецкого языка как второго иностранного целесообразно опираться на методику изучения первого. В данном случае, специфика заключается в том, чтобы интеллектуальные и когнитивные способности, приобретенные в процессе изучения первого иностранного языка, были использованы при усвоении второго. При этом особое значение приобретают аутентичные тексты, средства обучения, произведенные в другой культуре, развитие межкультурной компетенции с учетом индивидуального когнитивного и эмоционального опыта обучающихся и способности оценки собственного коммуникативного опыта. При планировании тематики следует выдвигать на передний план культуру страны изучаемого языка.

К приоритетам в преподавании немецкого языка как второго иностранного относят: а) чтение и прослушивание аутентичных текстов с элементами языкового анализа и грамматической рецепции; б) говорение в монологической и диалогической форме, а также письмо с ориентацией на повседневную коммуникацию, функционально направленное изучение грамматики; в) формы социального взаимодействия (групповая работа и работа в парах).

Важное значение приобретает совместная работа преподавателей в плане объединения их совместных усилий по разработке дидактических и методических основ преподавания иностранных языков. В процессе беседы выявляется следующая картина. Когда преподавателей спрашивают, как они преподают второй иностранный язык, например немецкий или испанский после английского, выясняется, что они вообще не видят различий между преподаванием первого и второго. Лишь некоторые



из них отмечают, что следует опираться на уже накопленный опыт. Именно последнее мнение может быть положено в основу концепции обучения, в соответствии с которой усвоение первого, второго или третьего иностранного языка базируется на одинаковых принципах, например коммуникативной направленности. Центральное место в концепции занимает индивидуализация как ведущий принцип многоязычия, контрастивный подход к усвоению языковых знаний и формированию соответству-

ющих умений. При этом необходимо: опираться на материалы, которые представляют определенный интерес для развития, и проводить сознательную тренировку коммуникативных стратегий, усвоенных в процессе изучения первого иностранного языка.

Хотелось бы выразить уверенность в том, что сложившиеся традиции сотрудничества приобретут новое звучание с учетом меняющихся реалий нашего времени и новых перспектив преподавания немецкого языка.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В.П. Фурманова, зав.кафедрой немецкого языка МГУ им. Н.П. Огарева

Реалии общественно-политической жизни в нашей стране требуют интенсивного развития культурно-языковых контактов с европейскими странами, и в первую очередь с ФРГ, что обусловлено географической близостью, сходством в историческом развитии и перспективами в различных сферах экономической деятельности.

Немецкий язык утвердился как средство межкультурной коммуникации в таких сферах как экономика, образование и др. Преподавание немецкого языка представляет собой тип опосредованной межкультурной коммуникации, потому что, во-первых, цели обучения ориентированы на формирование коммуникативной компетенции обучающихся; во-вторых, учебный процесс есть диалог культур в силу использования различных медиий: аутентичных текстов, аудио- и видео-материалов, компакт-дисков, произведенных в иной культуре; в-третьих происходит этот процесс в рамках русскоязычной культуры.

Изучение немецкого и других иностранных языков соответствует как индивидуальным потребностям каждого, так и требованиям всего общества. Главной идеей и девизом 2001 г., объявленным ЮНЕСКО годом языков, являются развитие межкультурной коммуникации, обеспечение взаимопонимания с государствами и народами, говорящими на других языках и имеющими иную культурную идентичность.

В межкультурной коммуникации в контакт вступают люди, представляющие разные культуры и способы поведения. Следовательно, интеракция имеет не только языковой, но и социокультурный характер. При этом речь идет о би- или поликультурном контексте, который наряду с культурным фоном (местом и ситуацией общения) включает также установки и ценности коммуникантов.

Культура в межкультурной коммуникации выступает как деятельность, процесс самоизменения. И поскольку в каждой культуре существуют свои нормы восприятия, мышления, общее и национально специфическое, присущее каждой культуре в отдельности познается в сравнении (Это так, как и у нас. Нет для нас это не типично) и понимание включает как бы определенное смысловое поле. Системообразующим фактором при этом выступает язык.

Концепция межкультурной коммуникации, разработанная на кафедре немецкого языка МГУ им. Н.П. Огарева, включает, следующие теоретические положения.

1. Межкультурная коммуникация представляет собой взаимодействие субъектов, которое осуществляется с помощью кода (вербального и невербального) в би- или поликультурном контексте. В процессе этого взаимодействия происходит экспликация субъект-субъектных и субъект-объектных



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

отношений и на основе их сравнения выявляется общее и специфическое.

2. В процессе межкультурной коммуникации возникает коммуникативное пространство, в котором а) культура выступает как система и способ деятельности; б) язык – как средство и форма культурного поведения (прагматический уровень) и когнитивный инструмент, обеспечивающий кодирование и переработку информации (семантический уровень).

3. В коммуникативном пространстве единицей межкультурной коммуникации выступает концепт как национально маркированный образ культуры, конституирующий концептуальную и языковую картину. Концепт получает свое выражение через языковые средства и выступает как объект сравнения двух или более культур.

Данные теоретические положения стали основой концепции межкультурного обучения и рассматриваются применительно к обучению немецкому языку.

На научно-методическом семинаре, включенном в программу конференции «Интеграция региональных образовательных систем», состоялась дискуссия о состоянии и перспективах преподавания немецкого языка в Республике Мордовия. Основные направлениями дискуссии стали следующие: 1) обучение немецкому языку в средних общеобразовательных учреждениях; 2) изучение немецкого языка как второго иностранного (гимназии № 12, 20); 3) подготовка учителей немецкого языка с ориентацией на раннее обучение, среднюю и сельскую малокомплектную школу (МГПИ им. М.Е. Евсевьева); 4) подготовка преподавателей для школ повышенного типа, лицеев и гимназий, классов с углубленным изучением, и проведения факультативных занятий по страноведению, деловому немецкому и профессиональному обучению (МГУ им. Н.П. Огарева).

В целом можно вести речь о преподавании немецкого языка: а) как специальности (учитель, преподаватель); б) для специальности. Последнее означает изучение немецкого на различных факультетах МГУ им. Н.П. Огарева и МГПИ им. М.Е. Евсевьева, в Саранском кооперативном институте Московского университета потребительской кооперации, в гуманитарной академии и техникумах.

Особого внимания заслуживает профессиональное изучение немецкого языка «Deutsch als Fachsprache», «Wirtschaftsdeutsch», «Deutsch fuer Juristen».

Во владении немецким языком можно выделить различные уровни: начальный дошкольный (детский сад), начальный школьный (1 – 3-й классы), базовый школьный (9 классов), продвинутый школьный (12-летняя школа: классы с углубленным изучением немецкого языка, гимназии, лицеи), профессиональный вузовский (преподаватель, специалисты разных направлений), поствузовский (аспиранты, научные работники, менеджеры). Целесообразность выделения различных пороговых уровней становится вполне очевидной при соблюдении принципа преемственности в обучении при переходе с одной ступени на другую. От учителей и преподавателей требуется четкая ориентация на уже разработанные требования, которые должны найти свое дидактическое и методическое продолжение.

В различных образовательных структурах Саранска и Республики Мордовия работает достаточно подготовленный контингент преподавателей немецкого языка. Однако в связи с наметившимися в последнее время тенденциями уменьшения квоты немецкого языка в учебных планах, очевидно, что необходима более активная деятельность всего преподавательского корпуса. С учетом этого обстоятельства в рамках международного года языков, празднования 70-летия университета, развивающего международные связи, на повестку дня был поставлен вопрос об образовании общества немецкого языка и культуры, девизом которого стали слова В. фон Гумбольдта «Через многообразие языков для нас открывается богатство мира».

Основная цель данного общества заключается в углублении межкультурной коммуникации «немцы – русские – эрзяне – мокшане». Членом общества может быть учитель школы или преподаватель вуза, студент, изучающий немецкий язык и любой интересующийся немецким языком и культурой. Высшим органом является правление, все основные задачи решаются



ются им и Председателем, которые избираются общим собранием.

Общество призвано содействовать установлению и расширению контактов, совершенствованию теории и практики преподавания немецкого языка и культуры в образовательных структурах различных типов, обеспечению соответствующего

уровня владения языком на разных ступенях его изучения. Наряду с этим члены общества должны осуществлять активную работу по введению немецкого языка как второго иностранного, развивать программы изучения немецкого языка для использования шансов на рынке, обмена учащимися и студентами.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ (E-MAIL-ПРОЕКТЫ)

*E.Д. Пахмутова, аспирант кафедры немецкого языка
МГУ им. Н.П. Огарева*

Широкое распространение информационных технологий в настоящее время создало предпосылки для обучения иностранным языкам через Интернет, в процессе которого классная комната становится «открытой учебной мастерской» для автономного учебного процесса, представляет возможность практического использования иностранного языка и установления культурноязыковых контактов. Поэтому вопросы внедрения современных технологий, и в частности применения Интернет и E-mail-проектов, приобретают особую актуальность.

Объектом нашего внимания стали возможности работы в сети Интернет для межкультурного обучения в контексте «немецкий язык как иностранный»; преимущества применения E-mail-проектов на занятиях по немецкому языку.

Обращаясь к первому вопросу, целесообразно дать определение межкультурного обучения. В методике представлены различные точки зрения на этот счет. Некоторые авторы исходят из того, что обучение иностранным языкам всегда имеет межкультурную направленность. Многие разграничивают межкультурное обучение и страноведение, считая, что страноведение должно быть знанием фактов, а межкультурное обучение – осознанной контрастивной деятельностью в учебном процессе. В. Mueller утверждает, что межкультурное обучение всегда является сравнением культур. Согласно H. Christ межкультурное обучение – это познание собственной и чужой перспективы.

Принимая во внимание разноплановость подходов к анализу данного понятия, мы хотим дать следующее определение. Межкультурное обучение иностранным языкам через Интернет – это деятельность ориентированная организация учебного процесса, основу которого составляют взаимодействие субъектов, представителей различных культур, опосредованное языком через мультимедийные средства и направленное на накопление знаний и выработку определенной стратегии действий. Можно выделить следующие цели и задачи межкультурного обучения:

- культурно-языковое образование студентов через получение и накопление информации об иноязычной картине мира, ее сравнение и оценка;
- автономия учебного процесса и развитие новой культуры и формы обучения иностранному языку;
- формирование инструментальных и коммуникативных умений, обеспечивающих практическое владение иностранным языком в конкретной сфере учебной деятельности;
- развитие сотрудничества и кооперации;
- повышение мотивации в изучении предмета «Немецкий язык».

На основе нашей практической работы в сети Интернет обозначим принципы, на которых базируется методика межкультурного обучения немецкому языку в системе Интернет:

- аутентичность текстов;



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

– содержательная контрастивность, раскрывающая картину мира изучаемого языка, включая культурный модус поведения аутентичной личности;

– интерактивность как взаимодействие участников, представляющих различные культуры;

– креативность, которая предполагает различные приемы, направленные на формирование определенных навыков и коммуникативных умений;

– открытость, в которой сохраняется индивидуальный характер личности;

– коопeração, на основе которойрабатываются общие идеи, точки зрения и формы работы.

Далее мы попытаемся решить вторую задачу, а именно раскрыть преимущества применения E-mail-проектов в контексте межкультурного обучения. Проект – это самостоятельно планируемая и реализуемая учащимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (Зимняя И.А., Сахарова Т.Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностр. яз. в школе. 1991. № 3. С. 9). Проектная работа – это деятельностно ориентированное обучение. Его цели таковы:

– приобщение учащихся на занятиях по иностранному языку к жизненной реальности и опыту;

– создание возможности для отдельных учащихся раскрыть свои способности и интересы на занятиях;

– развитие ответственности за осуществление проекта;

– проведение проектов, которые нацелены на конкретный результат;

– обучение таким навыкам, как поиск и получение информации, выбор альтернативных решений, документация результатов (Wicke R. Kontakte knüpfen. Berlin, Muenchen, Wien, Zuerich, New York, 1999).

E-mail обозначает отправление и получение электронных сообщений, которые написаны на компьютере и отправлены через Интернет. А что же такое E-mail-проект? При проведении E-mail-проекта на занятиях немецкого языка учащиеся письменно обращаются с ровесниками. Коммуникация происходит по определенной теме и в установленное время. Тексты, написан-

ные на компьютере, отсылаются партнерам по электронной почте.

В специальной литературе (Мишина Г.С. Из опыта работы с международными e-mail-проектами // Иностр. яз. в школе. 2000. № 4. С. 54 – 57) отмечаются следующие моменты, которые могут объяснить популярность этого вида работы:

– электронная почта повышает мотивацию и вносит новый элемент в процесс обучения;

– обмен письмами осуществляется достаточно быстро;

– полученную информацию можно сохранять и неоднократно применять на занятиях;

– обмен письмами дает уникальную возможность вести реальный диалог с читателем, проверять свою письменную речь;

– приобретается опыт работы с представителями другой культуры;

– сочетаются групповая и индивидуальная работа;

– учащиеся не только совершенствуют свои знания по иностранному языку, но и приобретают навыки работы с компьютером и с новыми информационными технологиями;

– меняется роль учителя.

Перед проведением проекта необходимо установить контакт с преподавателем-партнером и обсудить такие вопросы:

1) время проведения проекта: как долго должен длиться проект и какое время наиболее удобно для его проведения;

2) тема: какая тема интересует учащихся и какая потребность в информации возникает при этом, как можно рассмотреть тему в различных аспектах, работая в группах;

3) частота обмена: сколько раз в неделю (месяц) участники будут обмениваться информацией;

4) конечный продукт: как по завершению проекта будут обобщаться и обсуждаться результаты совместной работы, детали которого были согласованы перед началом проекта.

После того как по всем вопросам будет достигнута договоренность, можно приступить к проведению проекта.

Тщательное планирование и организация необходимы для успешной реализации



E-mail-проекта, который выключает ряд шагов:

- 1-я фаза: личное знакомство;
- 2-я фаза: первый обмен информацией по теме;
- 3-я фаза: обмен информацией, разработанной по теме;
- 4-я фаза: дискуссия;
- 5-я фаза: обсуждение результатов, обобщение.

Вышеназванные дидактические и методические принципы, структура и специфика проектной работы через Интернет были использованы при разработке E-mail-проекта «Kulturen kennen lernen», который был проведен студентами факультета электронной техники МГУ им. Н.П. Огарева.

В данном проекте участвовали студенты из трех стран (Россия, Бельгия, Китай), изучающие немецкий язык как иностранный. В течение четырех недель студенты обменивались сообщениями по темам: «Unterrichtsorganisation», «Freizeitgestaltung»,

«Alkohol und Drogen als Feind oder Freund?», «Werte». В результате проекта были получены письма, содержащие интересную, часто совсем новую для учащихся, информацию о странах, в которых проживают участники проекта. Следует отметить, что таким образом взаимодействие культур происходит непосредственно с первых же обменов представительскими письмами. Студенты знакомятся не только с информацией, но и с особенностями культуры своих партнеров. Рассказывают ли партнеры о традициях, ценностях и т.д., они затрагивают проблемы культуры своей страны. Диалог культур происходит на уровне раскрытия содержания письма.

Очевидно, что E-mail-проекты, представляющие один из видов применения новых информационных технологий как на занятиях, так и во внеаудиторное время, способствуют межкультурному обучению и повышению мотивации в изучении немецкого языка.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

*C.В. Беспалова, аспирант кафедры немецкого языка
МГУ им. Н.П. Огарева*

Коммуникативный метод давно занимает одно из ведущих мест в теории и практике преподавания иностранных языков в условиях языкового вуза. Обучение в рамках данного метода предполагает формирование коммуникативной компетенции студентов. Однако очень часто положения метода сводятся к умениям строить монологические и диалогические высказывания без учета интенции, или – в терминах дидактики – коммуникативной задачи. К тому же практика показывает, что студенты, овладев, правда не на достаточном уровне, языковыми структурами, не всегда умеют соотнести их с конкретной коммуникативной задачей и определенной ситуацией. К сожалению, в методике пока не достаточно активно используется метаппарат pragmalingвистики, исследующей язык как аспект человеческой деятельности, а не только как систему языковых форм.

В практике преподавания не находят также должного отражения прагматические факторы общения, такие, как интенция, ориентация на социальные роли коммуникантов, характер межличностных отношений и т.д. Все это свидетельствует о противоречии между достигнутым уровнем прагмалингвистических познаний и их реализацией в отечественной методике.

Наряду с этим следует также отметить, что в вузовской практике преподавания нет учебных пособий, которые были бы построены с учетом указанных факторов. В нашей традиции обучение монологическому и диалогическому высказыванию строится преимущественно по тематическому принципу распределения учебного материала.

Мы полагаем, что при обучении всем аспектам языка, а также при формировании коммуникативных умений должны учить-

© С.В. Беспалова, 2002



тываться вышеперечисленные категории, поскольку в естественной классификации и категоризации мира и языка все подчинено принципу прагматической релевантности. Вместе с тем, использование лексических и грамматических явлений должно являться средством достижения коммуникативной задачи и ее вербализации в соответствующей ситуации.

На наш взгляд, способность использовать грамматический материал как средство реализации интенции позволяет формировать коммуникативно-прагматическую компетенцию, что обеспечивает достижение успеха в решении отдельных коммуникативных задач: информирования, побуждения, оценки, установления контакта. В этом случае эффект воздействия на поведение собеседника в желаемом направлении будет выше, что является чрезвычайно важным, поскольку конечной целью коммуникации служат воздействие на партнера и достижение результата общения, т. е. перлокутивного эффекта.

Принимая во внимание все сложившиеся противоречия, методисты приходят к заключению, что формирование коммуникативной компетенции должно осуществляться с учетом теоретических положений прагмалингвистики. Отсюда, акцентируя связь прагматического и коммуникативного в структуре компетенций, можно осознать необходимость переосмыслиния отдельных положений парадигмы преподавания иностранных языков. Исходя из данного факта, мы предполагаем ввести такое понятие, как «коммуникативно-прагматическая модель обучения». Теоретическое обоснование данной модели составляют коммуникативная и прагматико-функциональная концепции, формирующие умения выражать свои мысли адекватно коммуникативному намерению. Кроме того, мы используем также анализ концепций немецких учебных пособий, базирующихся на аналогичном подходе (**Deutsch aktiv, Themen neu, Wechselspiel**). Учебный материал распределен в них не в тематической последовательности, а по следующим блокам: **Sprechintention – Situation – Thema – Wortschatz/Grammatik**.

Следует отметить, что отправным пунктом для построения модели является не

грамматическая прогрессия в обучении, а коммуникативное намерение, т.е. интенциональная прогрессия, за счет которой устанавливается выбор речевых актов и последовательности их выполнения. Затем с учетом интенции осуществляется «селекция» вокабуляра и грамматической наполнимости. Сущность коммуникативно-прагматической модели можно отобразить следующим образом:

СФЕРА ПОНИМАНИЯ
КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ
ИНТЕНЦИЯ И ОБРАЗЕЦ ЕЕ ВЕРБАЛИЗАЦИИ
КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ
ПАРАЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ (жестика, мимика)
ИНТЕРАКТИВНЫЙ АСПЕКТ (социальные роли)

Целью данной модели является обучения студентов общению в повседневной коммуникации.

Содержание обучения включает в себя формирование у студентов конкретных умений (см. рисунок).

В целях определения эффективности коммуникативно-прагматической модели на II курсе факультета иностранных языков мы проводим эксперимент. Рассмотрим подробнее его содержание.

Для контроля знаний студентам был предложен предэкспериментальный тест. Его результаты показали, что только 4 студента из 12 смогли решить такие коммуникативные задачи, как «выразить симпатию, сожаление, радость» (Gefallen, Bedauern, Freude ausdruecken).

Что касается характеристики текстов, отметим, что все они аутентичны, интересны по своей тематике. Ресурс используемого в эксперименте практического материала – в сети Интернет (<http://www.qoefhe.de>).

В течение экспериментального семестра мы планируем изучить 4 блока тем, а именно:

1. Kontakte knuepfen. Was ist wichtig?
2. Kommunikativer Raum wird erweitert.

3. Kommunikative Schritte weiter.

4. Kontakte per Post und Telefon.

Подчеркнем, что материал в этих блоках представлен не в той традиционной тематической последовательности, которую

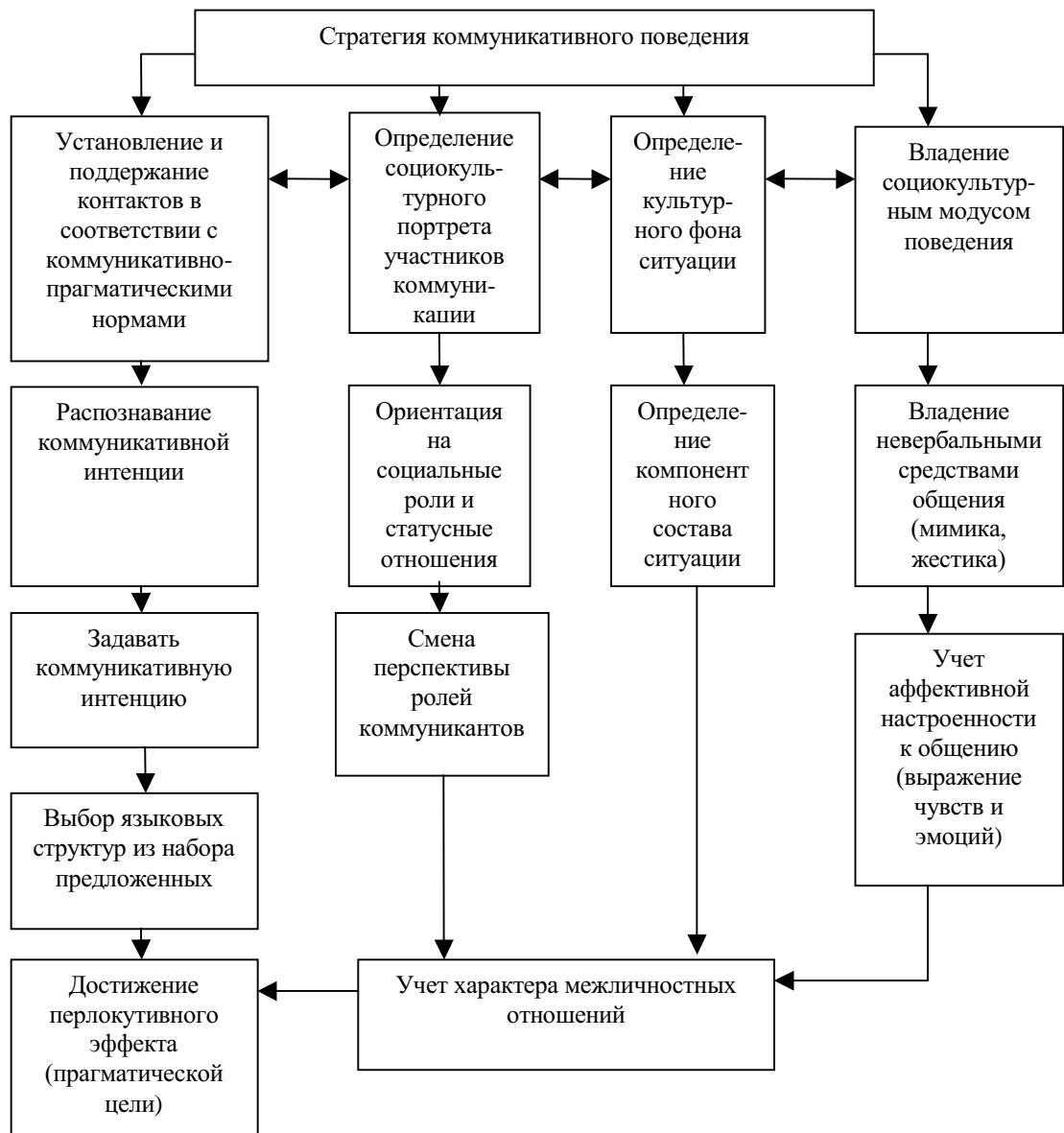


Рис. Стратегии коммуникативного поведения, овладении и варьировании ими

мы привыкли наблюдать во многих отечественных учебниках. Данные блоки мы назвали, исходя из положений коммуникативно-прагматической модели, сферами понимания (Verstaendigungsbereiche).

Каждая сфера понимания сопровождается набором интенций и их языковой реализацией, что помогает студентам сразу ознакомиться с материалом, представленным в блоке.

Приведем пример одного из них.

VERSTAENDIGUNGSBEREICH: KONTAKTE KNUEPFEN. WAS IST WICHTIG?

- VERSTAENDIGUNGABSICHTEN:
- begruessen/ darauf reagieren
- sich/j-n vorstellen/ darauf reagieren
- nach dem Befinden fragen
- Wunschformeln ausdruecken
- j-m Gruesse auftragen
- Bezugnahme auf spaetere Kontakte ausdruecken



- einladen/ zustimmen/ablehnen
 - sich entschuldigen/ auf Entschuldigungen reagieren
 - sich bedanken/ auf Dank reagieren
 - sich verabschieden/ Abschiedsgruss erwiedern
 - gratulieren/darauf reagieren
 - Geschenk ueberreichen
- Gefuehlsausdruck:**
- Sympatie(z.B. beim Kennenlernen) ausdruecken
 - Freunde ~
 - Zufriedenheit ~
 - Hoffnung ~

В рамках каждой из сфер понимания интенции и их языковые средства реализации отбирались по принципу их частотности и употребительности в ситуациях повседневной коммуникации.

Так, с ситуацией «Приглашение» (Einladung) может столкнуться каждый турист, приехавший в ФРГ. Для знакомства с социокультурным полем этой ситуации мы вводим блок страноведческой информации – **LK-INFO**, представленный, например, такими текстами и диалогами.

Eine Einladung und viele Fragen:

Gerda, Beate, Hans und Peter Klinger sind unsicher und ratlos.

HK: Seht mal, eine Einladung von Herrn Tossu zum Geburtstag seiner Tochter.

BK: Ach, dann ist die Einladung fuer mich?

HK: Das glaube ich nicht. Seine Tochter ist doch noch ein kleines Baby.

GK: Tja. Wen hat er denn nun eingeladen: nur dich oder uns beide? Oder duerfen auch die beiden Kinder mitkommen?

HK: Was meinst du, Gerda, soll ich meinen dunklen Anzug anziehen?

GK: Denkst du denn, dass es da so formell ist?

BK: Ich bleibe aber in Jeans!

HK: Kommt nicht in Frage! Das erlaube ich nicht!

GK: Lass sie doch, Hans! Warum verbietest du immer alles?

GK: Uebrigens, was sollen wir denn mitbringen?

HK: Na, wie ueblich: Blumen fuer die Dame und Schokolade fuer die Kinder.

GK: Meinst du, das macht man hier auch so?

HK: Ja. Oder lieber eine Flasche Wein?

PK: Hier darf man doch keinen Alkohol trinken.

HK: Also, mir ist alles ziemlich unklar. Sollen wir puenktlich um 18 Uhr da sein oder erst etwas spdter kommen?

PK: Und gibt's was zu essen, oder muessen wir vorher im Restaurant essen?

HK: Oje, was man alles beachten muя! Was meint ihr, soll ich Herrn Tossu noch mal anrufen, oder ist das unhqflich?

– Wissen Sie, was man bei einer deutschen Einladung beachten muss?



Einige Verhallensregeln

- puenktlich kommen
- ohne besondere Einladung keine Kinder mitbringen
- es ist erlaubt, dass man den Kindern Schokolade mitbringt
- ohne besondere Einladung keine Freunde mitbringen
- auf korrekte Kleidung achten
- Maenner: bei formellen Feiern (z.B. einer Hochzeit) einen Anzug anziehen
- wenn man Blumen mitbringt: die Blumen immer der Dame geben



- es ist auch erlaubt, dass man eine Flasche Wein mitbringt
- nicht zu frueh kommen
- wenn man zu sputet kommt, sich entschuldigen
- bei einer Einladung am Nachmittag' es ist nicht erlaubt, dass man bis zum Abendessen bleibt
- bei einer Einladung am Abend: vor 24 Uhr gehen.

После того как студенты изучили социально-культурное поле ситуации «Приглашение», им могут быть предложены задания следующего типа:

- Vergleichen Sie Verhaltensregeln bei der Einladung in Russland und in Deutschland und tragen Ihre Ergebnisse in den Raster ein.**

Einladungsregeln in Russland	Einladungsregeln in Deutschland

- Bilden Sie die Dialoge zu den entsprechenden Situationen. Gebrauchen Sie dabei Redemittel zur Realisierung von Intentionen «einladen», «zustimmen», «ablehnen».**

1. Der Freund laedt Sie zur Disko ein. Sie stimmen zu.
2. Der Bekannte laedt Sie zum Jubilaeum ein. Sie lehnen seine Einladung ab
3. Der Chef laedt Sie Zum Geburtstag ein. Sie stimmen zu und druecken Ihren Dank und Freude aus.

Такого рода задания могут, на наш взгляд, стимулировать развитие навыков и умений рецептивного и репродуктивного характера.

Следует повторить, что доминантой данной модели являются коммуникативное намерение и коммуникативная ситуация, подчиняющая себе лексический и грамматический материал. Нам представляется, что коммуникативно-прагматическая модель может найти применение в обучении иностранному языку в языковом вузе и осо-

бенно на I и II курсах. Во-первых, школьные учебники уже содержат систему упражнений и заданий на формирование интенций и их языковую реализацию. Во-вторых, именно на I и II курсах закладываются основы практического владения ИЯ. Кроме того, данная модель может заполнить прагматическое однообразие, возникающее на начальном этапе обучения языку, по той причине, что многие современные учебники игнорируют достижения прагматики и акцентируют основное внимание на трех-четырех речевых актах. В этом случае и возникает так называемый **прагматический дефицит**, который ведет к неадекватному поведению в ситуациях повседневной коммуникации, когда нужно владеть различными речевыми действиями и инструментарием их языковой реализации. Например, нужно уметь пригласить кого-либо, выразить согласие/ несогласие, сомнение, симпатию, уметь сказать что-либо, поздравить, переспросить и т.д. Поэтому при планировании учебного процесса следует использовать коммуникативно-прагматическую модель, предусматривающую интенциональный принцип распределения материала и формирующую умения рецептивного и репродуктивного определения интенций.

Однако главная трудность заключается в систематизации интенций в соответствии с вербальной наполняемостью с ориентацией на ступени обучения и на достижение прогрессии. Решению данной задачи может, на наш взгляд, способствовать целенаправленное систематическое обучение по коммуникативно-прагматической модели, которая ориентирована на коммуникативные и интерактивные потребности обучающихся. По нашему мнению, представленная направленность обучения на основе коммуникативных намерений, реализуемых в определенных коммуникативных ситуациях, позволяет обеспечить усвоение языковых явлений, сформировать умение адекватного их использования в процессе общения. Тем самым у будущих преподавателей повысится уровень владения не только иностранным, но и родным языком.



МНОГОЯЗЫЧИЕ И СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НАЦИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

А.С. Егорова, руководитель научно-методической секции иностранных языков и литературы РУО при МГУ им. Н.П. Огарева, доцент,

О.М. Киушкина, член научно-методической секции иностранных языков и литературы РУО при МГУ им. Н.П. Огарева, доцент

На современном этапе развития общества и средств массовой информации знание иностранных языков – не только условие для того, чтобы понимать чужие культуры в общем, в настоящее время оно превратилось в нужнейший и важнейший инструмент для повседневной жизни. Вопросы преподавания иностранных языков давно и активно обсуждаются специалистами и политиками, как в нашей стране, так и за рубежом (см. журн. *Bildung und Wissenschaft* 1998. 4).

Актуальность данной проблемы подтверждается материалами III Всероссийской научно-практической конференции «Интеграция региональных систем образования» (1 – 2 октября 2001 г), в которой приняли участие не только ученые и преподаватели вузов школ, общественные деятели РМ, РФ, но и представители из Германии, в частности референт Института им. И.В. Гете по связям с педагогической общественностью (Мюнхен – Москва) Р. Шмидт.

Выступление Р. Шмидта в пользу многоязычия одновременно свидетельствует о том большом значении, которое сегодня придается в Германии иностранным языкам. Многоязычие начинает становиться нормой для человека любой сферы деятельности, будь то политика, экономика, наука или культура.

Действительно, огромные исторические перемены последнего десятилетия, падение «железного занавеса», открытие европейских границ, миграционные движения, процесс объединения Европы, многостороннее сотрудничество в европейских и международных организациях, а также глобализация превратили способность общаться не только на своем родном (нацио-

нальном) или втором (русском) языке, но и на иностранных языках в одну из ключевых, приоритетных квалификаций. Поэтому способность излагать в устной и письменной формах на иностранном языке свои интересы, точки зрения, ценностные представления, а также понимать и правильно оценивать интересы, системы ценностей, представления других людей является неизменной составляющей любой формы образования.

Многоязычие имеет всеобщее значение в условиях конкуренции за рабочие места на рынке труда, для расширения возможностей по устройству собственной жизни через право свободного выбора места жительства и туризма, а также для расширения жизненного кругозора через опыт, приобретенный в результате контактов с культурными достижениями и успехами других народов. Эти изменения должны повлечь новые подходы к преподаванию иностранных языков, и в Министерство образования должно учитывать эти изменения. Необходимо заняться поиском новых подходов и разработкой новых учебных программ и методик по целесообразному и перспективному преподаванию нескольких иностранных языков.

О влиянии родного языка при овладении вторым языком писали многие известные лингвисты. К проблемам двуязычия в лингвистическом и психолингвистическом аспектах обращался, например, Н.С. Трубецкой, труды которого широко известны, а также В.А. Богородицкий, Е.Д. Поливанов, А.А. Реформатский, Л.В. Щерба и др. Эти проблемы не обходят стороной и современные исследователи.

При рассмотрении интерференции с психолингвистической точки зрения стано-

© А.С. Егорова, О.М. Киушкина, 2002



вится очевидным автоматическое расчленение потока неродной речи лингвистическим сознанием билингва на пучки дифференциальных признаков, идентичных фонологическим элементам родного языка, т.е. признаки фонем, нерелевантные с точки зрения фонологической системы родного языка, но дифференциально значимые с точки зрения языка чужого, отбрасываются, и наоборот, признаки, абсолютно несущественные для неродного языка, оказываются основными при восприятии и воспроизведении речи на чужом языке. Таким образом, оказывается, что носитель любого языка всякое незнакомое звучание (или любую звуковую последовательность) превращает в последовательность фонем родного языка (т.е. происходит неверная фонологическая интерпретация). Те свойства билингва, которые определяются существующим в его языковом сознании фонологическим слухом, можно считать общим объяснением самого явления интерференции.

Педагоги и методисты уделяют значительное внимание данному явлению прежде всего потому, что «процесс наложения систем родного языка на систему неродного, или интерференция, порождает в речи двуязычного носителя акцент, который является как бы своеобразным зеркалом, где отражаются приметы родного языка» (Хауген Э. Языковой контакт. Новое в лингвистике. М., 1972. С. 62).. Если акцент – это система устойчивых навыков неправильного повторения, то ошибки в произношении, которые неизбежно возникают в речи билингва при изучении неродного языка, носят случайный характер, однако часто их трудно исправить. Для того чтобы успешно справиться с этой задачей, нужно знать причины их возникновения.

Интерференцию следует рассматривать с трех различных сторон: как результат взаимодействия двух или более систем, как процесс этого взаимодействия и как предпосылки для него. Применительно к звуковой системе необходимо говорить о фонетической обусловленности фонологических процессов, которая может быть двух видов: ошибки, возникающие при обучении произношению, являются сенсорными, перцептивными, или моторными по сво-

ей природе. Мы рассмотрим сочетание сложных причин ошибок:

- обучающийся не слышит разницы между звуками (или мелодическими контурами) родного и изучаемого языка (сенсорный, перцептивный уровень), что приводит к тому, что он не может их правильно воспроизвести (моторный уровень). Здесь следует говорить о регулярной ошибке, определяемой сенсорным уровнем (т.е. не может произнести, потому что не слышит);
- обучающийся слышит разницу, но не может правильно произнести (регулярная ошибка, определяемая моторным уровнем);
- обучающийся слышит и правильно произносит (причин для ошибок нет);
- обучающийся не слышит разницы, но может правильно произнести (возможна нерегулярная ошибка).

С каким именно из четырех вариантов встретится преподаватель, зависит от разных причин: 1) от фонетических свойств интерферирующих дополнительных систем (или их частей); 2) от индивидуальных свойств самих обучающихся: у одних сенсорные способности развиты лучше, у других – хуже; моторный компонент так же по-разному поддается перестройке у разных лиц, говорящих на одном и том же языке.

Важное методическое значение имеет признание родного языка базовым в процессе обучения неродному языку, так как это говорит о необходимости сопоставления, которое осуществляется в двух основных направлениях: сопоставление фонетических систем и анализ акцента. Следует отметить, что только при сопоставлении систем двух языков (родного и изучаемого) можно выявить типичные трудности, возникающие при овладении произношением неродного языка, и найти оптимальные пути преодоления этих трудностей. Исключительный интерес в этом плане представляют двуязычные учащиеся, т.е. те жители республик России, для которых русский язык является вторым родным языком. Важно понять, к чему приводит такое двуязычие при обучении третьему неродному языку, упрощается при этом решение задач или нет. В цепочке «родной язык – русский язык – иностранный язык» возможны различные комбинации: а) «родной язык + русский язык» противопоставлены «иностранный язык –



ному языку»; б) «родной язык» противопоставлен двум неродным – «русскому + иностранному»; все три языка выступают как самостоятельные системы. Причем, как показывают уже имеющиеся данные, по разным языкам возможна любая из трех комбинаций. Сказанное относится не только к языкам, но и к разным элементам изучаемой звуковой системы. Например, при изучении согласных знание русского языка может вообще не оказывать влияния на овладение иностранным языком, а при изучении гласных – способствовать или, наоборот, препятствовать.

Если говорить о цепочке «мордовский язык – русский язык – иностранный язык», то следует отметить, что их взаимовлияние на фонетическом уровне недостаточно изучено, так же, как и интерферирующее влияние мордовского при изучении русского языка, хотя как первая, так и вторая темы очень интересны и требуют детального экспериментально-фонетического исследования. Обратимся к ошибкам, наиболее характерным для обучающихся-эрзян при изучении ими английского произношения, и в первую очередь тех, которые знают русский и говорят на нем, но в чьей речи присутствует акцент.

Гласные и дифтонги. Между фонетическими системами эрзянского и английского языков существует значительное различие. Прежде всего, фонемный состав родного языка беднее изучаемого (в эрзянском 5 гласных, в английском 20, кроме того, в эрзянском полностью отсутствуют дифтонги), что неизбежно приводит к недодифференциации – смешению, неразличению фонем иностранного языка.

Различия, которые вызывают трудности при обучении, заключаются не только в количестве, но и в качестве гласных звуков. Особое внимание нужно обратить на те различия, которые обусловлены наличием в английском языке противопоставления по «краткости-долготе», выполняющего смыслоразличительную функцию, причем фонетические трудности вызывает не только то, что один гласный должен быть короче другого, например: /a:/ – /ʌ/, а то, что характеристики у них разные: английский гласный /a:/ – *долгий*, напряженный, не-

лабиализованный звук *глубокого заднего ряда*, нижнего подъема, тогда как /ʌ/ – *краткий*, напряженный, нелабиализованный гласный *среднего ряда*, широкой разновидности, *среднего подъема*. В эрзянском языке /a/ – максимально широкий, нижнего подъема, нелабиализованный гласный *среднего ряда*.

Практика преподавания английского языка показывает, что вместо слов “*barn*” /ba:n/ – “*bun*” /bʌn/ обучающиеся произносят «ба: н» – «бан», делая *a* во втором слове немного короче, чем в первом, но в том и другом случае звучит эрзянская (или русская) *a*.

Такими же сложными оказываются звуки /u/, /x/, /o/, // и особенно /z:/, например, вместо “*loom*” /lu:m/ произносится «лум», вместо “*court*” /kɔ:t/ - «кот», вместо *pot* /pɔ:t/ - «пот», вместо *burn* /bz:n/.

Если говорить о роли русского языка, то здесь, казалось бы, налицо комбинация «родной язык + русский язык» противопоставлены «иностранныму языку», так как в русском языке также нет противопоставления по «краткости-долготе» и русские гласные в качественном отношении так же сильно отличаются от английских. Однако необходимо помнить, что в эрзянском языке регулярно и последовательно прослеживается явление сингармонизма. В этом эрзянский язык отличается не только от английского, но и от русского. Явление сингармонизма создает дополнительные сложности для обучающихся-эрзян. Достаточно вспомнить суть этого явления, чтобы представить себе те проблемы, которое оно может вызвать при обучении произношению. Ведущая инновация в фонетическом законе финно-угорского сингармонизма заключается в тесном взаимодействии в пределах мордовского слова или словоформы качества не только гласных, но и согласных. Если в первом слоге непроизводного слова имеется заднерядный (переднерядный) гласный, то в последнем слоге употребляется гласный этого, а не другого качества (т.е. ряда), например /в'эл'э/ – село, /с'эм'э/ – глаз, /вал'мат'н'е/ – эти окна и т.д. Очевидно, этим и объясняется стремление эрзян произнести в английских словах гласные только одного ряда, тогда как,



например, в английском слове “garbage” /ga:bɪ?/ первый гласный (/a:/ глубокого заднего ряда, второй (/ɪ/) переднего, в слове “giraffe” /'ɪra:f/ – все наоборот: первый гласный переднего ряда, второй – глубокого заднего ряда, и список таких слов можно продолжать и продолжать.

Сложности при обучении вызывает английский редуцированный звук /?./. Его эрзяне произносят как /э/, или /а/, например, “fictional” /fiks??n?l/ произносится как «фикшэнэл» или «фикшнал», “sister” /sist?/ как «систэ» или «систа», причем безударные гласные э и а могут звучать так же, как гласные под ударением. Преподавателям следует следить за тем, как обучающиеся произносят все английские гласные в сло-вах в безударной позиции, так как экспериментальные фонетические данные показали, что в эрзянском языке различие между ударными и безударными незначительно – «стационарный участок безударного сохраняется, длительность почти не сокращается» (Современные мордовские языки. Фонетика / Под ред. Л.В. Бондаренко, О.Е. Полякова. Саранск, 1993. С. 136).

Обучающиеся же должны понять, что отсутствие редукции в английской речи приводит к перестройке ритмической организации слова и влияет на суперсегментное оформление высказывания. В данном случае «родной язык» противопоставлен «русскому + иностранному», но с другой стороны, русский язык способствует усвоению английского.

Большие трудности при изучении английского языка вызывают дифтонги. Обучающиеся произносят каждый дифтонг как два звука. Например, /au/ произносится или как «ау», /?u/ как «оу», /ai/ как «ай», /ei/ как «эй», /u?/ как «уэ», или «уа», причем второй элемент произносится почти так же отчетливо, как и первый.

Согласные. В эрзянском языке 28 согласных (в русском – 35, в английском – 24). Как для эрзян, так и для русских при изучении английского языка «трудности» представляют звуки, полностью отсутствующие в их системах, – //, /?/, /w/, а также звуки /t/, /d/, /s/, /z/, /l/, /n/, поскольку в английском они альвеолярные, а в эрзянском (как и в русском) – дентальные. Кроме того, в речи эрзян (и русских) есть некото-

рая тенденция к палатализации английских согласных перед гласными, что вызвано не только наличием противопоставления по «твердости-мягкости», но и явлением сингармонизма. Палатализация в эрзянском языке относится к сравнительно поздним инновациям; появилась она в противопоставлении следующих согласных: с-с’, з-з’, т-т’, д-д’, р-р’, фонема /к’/ сохранилась только в инлауте, а л-л’ появляется в зависимости от гармонии гласных.

Особого внимания заслуживает фонема /ч/ – это переднеязычная, дентальная, смычная, шумная, всегда твердая аффриката. В этом случае можно говорить о сильном интерферирующем влиянии эрзянского на русский, а затем и на английский. Например, слово “teacher” /ti:t??/ эрзяне произносят как «т’ича», и нужно устранять сразу четыре ошибки: исправлять произношение первого звука, второго, третьего и четвертого, так чтобы обучающиеся смогли произнести /ti:t??/.

Интерес для фонетистов представляет губно-губной /в/ (или полугласный), который в эрзянском языке бывает перед согласными, например «като», и в исходе слова, например «ко». Существованием этого звука в системе эрзянского языка можно объяснить такие ошибки, как замена дифтонга /?u/ в слове “low” /?u/ на «ло».

Сложными для произношения эрзян являются также английские щелевые, шумные, двухфокусные, со вторым средним фокусом переднеязычные палатоальвеолярные /?, /?./. Английские слова “she” /?i/, “dash” /dʒ?/, “badge” /bʒ?/ эрзяне произносят как «ши», «дэш», «бэдж» (т.е. звук /?/ может быть составлен из двух элементов – «д» и «ж»). «Ш» и «ж» в эрзянском языке однофокусные, плоскощелевые, альвеолярные и всегда твердые.

Кроме того, преподавателям английского языка нужно следить за тем, чтобы в речи эрзян при обучении произношению не появлялись вставки гласных, например, “dream” /dri:m/ не произносилось бы ими как «дэrim», а “cab” как «кэбэ». Дело в том, что в эрзянском языке вставки гласных наблюдаются в ранних заимствованных словах из русского языка: конечный согласный или сочетание согласных прикрывается гласным, например: рус. «бок» – эрз.



«бока», рус. «столб» – эрз. «столба». Такое явление называется эпентезой, встречается оно и в начале слова, например: рус. «среда» – эрз. «с’эр’эда». В этом случае интерферирующее влияние эрзянского языка может проявляться достаточно сильно.

Сопоставление систем английского и эрзянского языков может служить основой отбора фонетического материала для вводно-коррективного курса, используемого при обучении английскому произношению учащихся, для которых эрзянский язык является родным.

ОБЩЕЕ И НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКОЕ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕНИИ

*O.B. Сыромясов, ст. преподаватель кафедры иностранных языков
факультета мировой экономики СКИ МУПК*

Любая культура определенным образом фиксирует моменты общечеловеческой практики, результаты сходной деятельности людей, нормы жизни и систему ценностей. Однако ее актуализация, раскрытие свойств и возможностей происходят лишь в соприкосновении с другой культурой. Тем не менее, несмотря на взаимопонимание в общении и раскрытие смысла сообщения, никогда не произойдет полного совпадения двух национальных культур, так как каждая из них состоит из национальных и интернациональных элементов. Совокупности совпадающих (интернациональных) и отличающихся (национальных) единиц для каждой пары сопоставляемых культур будут различными.

Обязательное наличие сходства предполагает во всех культурах наличие культурологической дистанции даже между очень сходными культурами. Чем больше различий между сопоставляемыми культурами, тем больше и культурологическая дистанция между ними. Эта дистанцированность может быть вызвана причинами географического характера (удаленность культур друг от друга, ареал распространения, климатические особенности местности и т.п.), социально-экономическим базисом, определяющим культуру и быт каждой человеческой группы, особенностями исторического развития, принадлежностью к разным этническим группам и языковым семьям и т.п.

Под культурологической дистанцией мы понимаем реальную или абстрактную дис-

танцию между взаимодействующими сторонами в момент осуществления коммуникативного акта, которая обусловлена естественными, социально-экономическими, культурно-образовательными факторами.

В основе культурологической дистанции, например, между Германией и Таиландом лежат различия по занимаемой ими территории то, что они находятся на значительном расстоянии друг от друга, затрудняет осуществление непосредственных контактов между ними. Различный уровень экономического развития, а значит и авторитет в мире также не способствуют быстрому достижению взаимопонимания. Обе страны имеют свою особенную историю, традиции; их жители как возможные субъекты коммуникации общаются на языках, коренным образом отличающихся друг от друга, следствием чего является различное восприятие окружающего мира и его последующее отражение, устное или письменное.

Различия в социальном статусе и уровне образования, например между ученым-специалистом в области полимеров и слесарем-водопроводчиком, также будет препятствовать достижению полного взаимопонимания между ними, хотя коммуниканты и общаются на одном языке и могут быть хорошо друг с другом знакомы.

В одних условиях культурологическая дистанция может привести к отторжению незнакомой, «чужой культуры», «культурному шоку», в других – новое может оказаться привлекательным, необходимым для дальнейшего подражания и использования.

© O.B. Сыромясов, 2002



Информация, отражающая духовный мир и материальную деятельность, уклад жизни и быт людей, определяет нашу принадлежность к той или иной социальной группе. В противоположность этому нам кажется чужим то, что чуждо нашей культуре, нашим ожиданиям и пониманию. «Свое» – это само собой разумеющееся, чему можно доверять, что можно предсказать. Соприкосновение же с «чужим» приводит к определенной неуверенности, так как отсутствует гарантируемая совместная основа. Но существование человечества обусловлено таким взаимодействием – «своего», постоянного и «чужого», нового, неожиданного, оригинального.

Инструментарием, предназначенным для описания, а также объяснения и сопоставления национально-культурной специфики той или иной лингвокультурной общности, являются лакуны.

Термин «лакуна» применяется при изучении явлений языка и культуры для того, чтобы показать, что есть в одной локальной культуре и чего нет в другой. Лакуны являются следствием неполноты или избыточности опыта той или иной лингвокультурной общности, вследствие этого не всегда возможно дополнить опыт одной лингвокультурной общности опытом другой. Их можно рассматривать как набор традиционно разрешенных для данной локальной культуры способов интерпретации фактов, явлений и процессов вербального поведения.

Элиминирование лакун в той или иной степени обеспечит сопоставление национальной специфики со своим ценностным опытом, понимание элементов опыта незнакомой культуры.

Примером лакуны может служить понятие «schwarze Zahlen»:

Wir wollen schon im naechsten Jahr in den USA schwarze Zahlen schreiben.

Дословный перевод «черные числа» даже специалисту не все может объяснить. На самом деле *schwarze Zahlen* означает наличие прибыли у предприятия. В противоположность этому *rote Zahlen* – убытки предприятий, кризис в их экономическом положении:

Eine Branche nach der anderen rutscht in rote Zahlen, die

Meldungen ueber Arbeitsplatzabbau jagen sich.

Лакуной для русскоязычного коммуниканта окажутся следующие понятия, представленные в области организации торговли, рекламы и презентации товара:

die Reckzone, die Bueckzone.

В русском языке нет эквивалентов данным понятиям, и воспринять их адекватно можно лишь прибегая к словообразовательному анализу и рассмотрению реального нахождения товаров на полках магазина:

die Reckzone (recken – тянуться, die Zone – зона) – расположение товара на высоте 160 – 200 см; за предметами, находящимися на такой высоте, приходится тянуться, возможно даже вставать на цыпочки, – для покупателя это неудобно;

die Bueckzone (sich buecken – согнуться, нагибаться) – в этом случае покупателю придется нагнуться, чтобы рассмотреть и взять товар, так как он находится приблизительно в 70 – 80 см от пола; на полках такой высоты в немецких магазинах выставлены дешевые, невысокого качества, пользующиеся низким спросом товары.

Лакуной для русскоговорящей лингвокультурной общности окажется «Yuppie» или «Yuppie-Lebensstil», заимствованное немцами из английского языка, которое с рядом оговорок может соответствовать понятию «новые русские» или «стиль жизни новых русских»:

Yuppies sind Leute zwischen 25 und 35 Jahren, die ehrgeizig ihre beruflichen Ziele verfolgen. Der typische Yuppie arbeitet an der Borse, hat bereits in jungen Jahren Millionen von Mark verdient und fuhrt einen luxuriösen Lebensstil.

Сопоставляя понятия «Yuppie» и «новый русский», можно увидеть ряд общих сем: те и другие являются молодыми людьми приблизительно одного возраста, они честолюбивы, оперируют большими денежными суммами, занимаются бизнесом, живут на широкую ногу. Однако перевод с одного языка на другой не дает представления о том, что Yuppie в Германии стремится к своему профессиональному росту, делает свою профессиональную карьеру и таким путем повышает свой авторитет. Понятие



«новый русский» имеет оттенок некоторой презрительности и в то же время зависти, связанной с быстрым получением денег, заработанных далеко не всегда честным образом.

Переосмысливая приведенные выше положения, можно сказать, что конкретному культурному феномену присущи следующие черты:

- во-первых, он в равной степени может быть представлен как в родном языке субъекта коммуникации, так и в языке его партнера по коммуникативному процессу;

- во-вторых, в большей степени может присутствовать в языке одного из коммуникантов и в меньшей степени у другого;

- в-третьих, о может быть совершенно незнаком одному из субъектов коммуникации;

- в-четвертых, с помощью средств перевода может быть понят тем или иным коммуникантом, но на его адекватное восприятие оказывают влияние качество перевода, национальные и другие особенности человека, а также условия коммуникации. Тогда данный коммуникант будет представлять себе конкретный культурный феномен несколько иначе, привнося в него свое понимание.

Главной особенностью всех видов лакун является то, что они возникают в процессе общения и при обмене информацией, который происходит в определенном куль-

турно-прагматическом пространстве и времени.

Под культурно-прагматическим пространством мы подразумеваем реальную или абстрактную сферу взаимодействия представителей различных лингвокультурных общностей, в процессе которого осуществляются обмен информацией, установление контактов, оказание воздействия и достижение понимания с ориентацией на общечеловеческое и национально-специфическое.

В условиях межкультурной коммуникации взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей осуществляется с помощью языка в ситуации определенного культурного контекста и имеет прагматическую направленность. Это значит, что коммуниканты преследуют конкретные прагматические цели, выполняют определенные социальные роли, строят свои отношения и пытаются оказать воздействие на партнера по коммуникации.

Межкультурное общение, т.е. обмен информацией между репрезентантами разных лингвокультурных общностей и первоначальная фаза реализации этой информации, происходят в культурно-прагматическом пространстве, в условиях как языковой, так и культурной интерференции, под влиянием факторов одной культуры на другую, их смешения и, как следствие, искаженного восприятия субъектом коммуникации.

СИТУАЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ

*Т.А. Козлова, ассистент кафедры иностранных языков
МГУ им. Н.П. Огарева*

На современном этапе развития нашего общества иностранный язык играет все большую роль. Понимание значения иностранного языка предполагает решение ряда научных проблем, главная из которых - изучение межкультурного общения, так как, изучая иностранный язык, обучающийся соприкасается не только с новой системой языка, но и с другой культурой.

В рамках межкультурной коммуникации образуется коммуникативное простран-

ство, в котором культура выступает как система и способ деятельности, а язык – как средство и форма освоения культуры. В этом коммуникативном пространстве формируется языковая картина, выражение которой осуществляется языковыми средствами. Таким образом, “язык как необходимое средство человеческого мышления и общения является условием развития культуры и передачи культурных ценностей от поколения к поколению” (Фурманова

© Т.А. Козлова, 2002



В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранными языкам. Саранск, 1993. С.20).

Урок иностранного языка является средством межкультурной коммуникации. Цель межкультурного обучения – воспитание личности, владеющей языковыми знаниями и знаниями культуры. Учебный процесс представляет собой сложное единство деятельности учителя и учащихся. Роль учителя в этом процессе очевидна, так как он является для учащихся «представителем» языка и культуры. Эффективность работы учителя в значительной степени зависит от коммуникативного поведения учителя и культуроудающей направленности учебного процесса.

Известно, что основные требования, предъявляемые к методам и приемам преподавания, заключаются в том, что они должны, с одной стороны “способствовать активности учащихся в учебном процессе”, с другой стороны, их целью должно быть “обеспечение глубокого понимания и усвоения наиболее существенных сторон изучаемого явления” (Есипович К.Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе. М., 1991. С.81), что позволяет интенсифицировать учебный процесс. Обучение на основе коммуникативности и в целях общения предполагает усвоение не языка и его системы, а системы речевых средств и соответствующей организации материала не вокруг однотипных разговорных тем и грамматических явлений, а вокруг ситуаций и речевых задач.

Для развития умения общаться нужны специальные условия. Между общающимися людьми всегда существуют определенные взаимоотношения. В процессе общения происходят взаимодействие индивидов, обмен информацией, а также взаимовлияние и взаимопонимание друг друга. «Содержание общения проистекает от содержания мышления, которое, в свою очередь, “питается” объективной действительностью, ибо сознание отражает эту действительность в процессе деятельности человека» (Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М., 1991. С.10). В сознании содержа-

ние общения представлено предметами обсуждения, предметами интереса человека. Одним из главных условий общения является, таким образом, речемыслительная активность обучающихся, от чего зависит содержательный аспект общения, и необходимость создания такого предмета общения, который бы развивал коммуникативную потребность.

Таким образом, для создания коммуникативной реальности и повышения интереса к общению все больше внимания уделяется использованию ситуации, которая является одним из важных условий общения. Е.И. Пассов в своей работе “Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению” дает следующее определение ситуации: “Это универсальная форма функционирования процесса общения, существующая как интегративная динамическая система социально-статусных, ролевых, деятельности и нравственных взаимоотношений субъектов общения, отраженная в их сознании и возникающая на основе взаимодействия ситуативных позиций общающихся” (Пассов Е.И. Основа коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. С.57).

В зависимости от вида ситуации формируется определенный набор компонентов, так как при решении коммуникативной задачи осуществляется “воздействие одного собеседника на другого” (Иванова Л.М. Инициативное говорение – одно из важных средств интенсификации обучения иноязычной коммуникации//Коммуникативная направленность как условие интенсификации обучения иностранному языку. Чебоксары., 1988. С. 52–60). Благодаря соотнесенности между компонентами в какой-либо ситуативной позиции возникают взаимоотношения между субъектами общения, т.е. устная речь “реализуется в специфических условиях – в определенной ситуации общения, в которой возникает та или иная тема – предмет речи, тема разговора, что и откладывает свой отпечаток на выбор языковых средств” (Розенбаум Е.М. Языковые компоненты обучения диалогической речи//Коммуникативная лингвистика и методика преподавания иностранных языков. Харьков., 1992. С 76). Следовательно, благодаря ситуации процесс обучения



строится как процесс реального общения, т. е. обучение общению происходит на основе ситуаций, из которых ясно, кто и с кем общается и с какой целью. Разнообразие коммуникативных установок, самих реплик с точки зрения предмета речи обуславливает многообразие и широкое варьирование ситуаций.

Ситуация может рассматриваться как средство изучения поведения людей в реальной жизни, которое позволяет исследовать контакты во всем их многообразии, в том числе и социально-статусные взаимоотношения, когда участники ситуации выступают как представители различных этнических и социальных групп. Таким образом, выделяются следующие типы ситуаций: случайные встречи; контакты с близкими или друзьями; официальные события; формальные контакты (в магазине, ресторане, на работе).

Необходимо выделить основные составляющие ситуации. "Это участники речевого общения, связанные определенными социальными и индивидуальными отношениями, цель общения и знаковые компоненты языка, отражающие реальную действительность, время и место действия" (-Фурманова В.П. Указ. соч. С.49). Исходя из того что главная функция ситуации заключается в воспроизведении в процессе обучения реального общения, необходимо научить обучающихся определять состав ситуации. Весьма существенно при этом выделение коммуникативного намерения, цели общения, правил поведения и социальных ролей коммуникантов.

В рамках межкультурной коммуникации под ситуацией подразумевается взаимодействие лингвистических и культуро-речевых явлений. В ситуации происходит применение языка в процессе представления себя в той или иной роли в рамках иноязычного контекста, что предусматривает владение знаниями о носителях языка, социальной структуре общества и культурных традициях. При рассмотрении иноязычной культуры можно выделить культурный фон, которым владеет типичный носитель языка, бытовую культуру, национальные особенности мышления представителей иной культуры, национальный характер, специ-

фику жизни народа. Немаловажную роль играет также осведомленность о ритуале общения как форме поведения и этикете, это позволяет облегчить общение между партнерами по коммуникации и помогает поддерживать общение на должном уровне. Поэтому при обучении иностранным языкам важно определить модель поведения, которая бы соответствовала нормам этикета изучаемой культуры в сравнении с собственной.

Таким образом, ситуации нацелены как на активизацию творческого потенциала обучающихся в выполнении определенной роли и использование соответствующих языковых форм, так и на усвоение культурных знаний и "сравнение культурного фона и культурного модуса поведения в родной и иноязычной культуре" (там же С. 13).

Приведем примеры ситуаций.

Ситуация 1. Вы находитесь в магазине и хотели бы купить, например, пальто.

Роли: покупатель и продавец.

Situation. Sie sind in einem Warenhaus und möchten einen Mantel kaufen. Sie wenden sich an eine Verkäuferin.

-Verzeihung! Wo kann man einen Mantel kaufen?

-Im 3. Stock.

-Vielen Dank!

-Was wünschen Sie?

-Ich möchte einen Mantel.

-Welche Größe haben Sie?

-Größe 50.

-Wie finden Sie diesen Mantel oder den da?

-Zeigen Sie mir bitte den da. Der gefällt mir besser. Kann ich den anprobieren?

-Bitte. Der Mantel passt Ihnen gut.

-Wo muss ich bezahlen?

-An der Kasse 3. Soll ich alles zusammenpacken?

-Ja, bitte sehr!

Ситуация 2. Вы прибыли в незнакомый город на несколько дней. Вы хотите снять отдельную комнату, так как проживание в гостинице слишком дорого.

Роли: турист и хозяин дома.

Situation. Sie sind in einer unbekannten Stadt für ein paar Tage angekommen. Sie



moechten ein Zimmer mieten, weil der Aufenthalt im Hotel zu teuer fuer Sie ist.

Redemittel:

-Ich brauche ein Einzelzimmer.

-Dieses Zimmer ist frei. Es ist sehr

-Was kostet es pro Nacht?
hell und gemuehtlich.

-Ich nehme das Zimmer.

Ситуация 3. Вы проживали в гостинице. Утром Вы планируете покинуть гостиницу.

Роли: турист и портье.

Situation. Ihr Aufenthalt in einem Hotel ist zu Ende. Am Morgen haben Sie vor das Hotel zu verlassen.

-Bitte,wecken Sie mich morgen um 6.30 Uhr.

-Bitte. Welche Zimmernummer?

-115.

-Geht in Ordnung! Zimmer 115. Halb sieben.

-Danke. Ich reise morgen um 7.30 Uhr ab.
Machen Sie mir bitte Rechnung fertig.

-Ja.

-Und bestellen Sie bitte ein Taxi fuer 7.30 morgens.

-In Ordnung!



ИНФОРМАЦИЯ

—

1

Каждая эпоха имеет свои духовные вершины и своих выразителей. То, что одним из них в XX в. стал Степан Дмитриевич Эрьзя, бесспорно. Эрьзя – выдающийся скульптор мировой и отечественной культуры и крупнейший модернист европейской культуры. Эрьзя – обновитель и выразитель парадигмы человека XX в., передавший осмысление и чувствование своей эпохи, ее сокровенную суть.

В рамках II Международных Эрьзинских чтений работало 6 секций, в заседаниях которых приняло участие 102 чел. Участников чтений приветствовали Глава Республики Мордовия Н.И. Меркушкин, ректор Мордовского государственного университета профессор Н.П. Макаркин и генеральный директор Государственной Третьяковской галереи В.А. Родионов. На пленарном заседании было заслушано 3 доклада: о духовной реальности С.Д. Эрьзи (профессор Н.И. Воронина), о художественной концепции в творчестве С.Д. Эрьзи (доцент Н.Ю. Лысова) и о развитии эрьеведения от XX к XIX веку (доцент И.В. Клюева), в которых был дан глубокий анализ современного состояния заявленных проблем. На пленарном заседании также выступил и Чрезвычайный и полномочный посол Аргентины в России Хуан Карлос Санчес Арнау, Альберто Кинтана Вила (Испания), лично знавший С.Д. Эрьзи, и директор Мордовского республиканского музея изобразительных искусств имени С.Д. Эрьзи М.Н. Баранова.

На конференции констатировалось, что за время, прошедшее после I Международных Эрьзинских чтений (1996), в научных, художественных, общественных кругах Республики Мордовия и за ее пределами усилился интерес к изучению творчества выдающегося скульптора современности, качественно возрос уровень искусствовед-

ческих, культурологических, философских, социологических, педагогических и психологических исследований в области эрьеведения. Вышел целый ряд научных, публицистических, справочно-библиографических работ, посвященных творчеству С.Д. Эрьзи и его личности. Проведен целый комплекс общественных мероприятий, связанных с сохранением в народе памяти о нем и изучением его творческого наследия – открытие памятника в центре Саранска, реставрация музея изобразительных искусств, пополнение выставочной экспозиции его работ.

На конференции отмечалось дальнейшее совершенствование работы по всестороннему изучению художественного наследия С.Д. Эрьзи представителями философской, искусствоведческой, культурологической, социологической, эстетической, педагогической, психологической научных школ республики и всей страны. В этой связи на конференции были поставлены и обсуждены проблемы современной методологии научного исследования творчества Эрьзи С.Д. как уникального и универсального явления глобальной общечеловеческой ценности, преодолевающей как идеологически, так и технологически схематические представления о художественном мире выдающегося скульптора и его личности. В качестве основы этой методологии выдвигалась необходимость изучения онтологизма художественной образности Эрьзи (Р.И. Александрова и Е.В. Мочалов (Саранск), Т.Ю. Быстрова (Екатеринбург), М.В. Логинова (Саранск), Л.Д. Левина (Саранск), Н.С. Савкин (Саранск) и др.), его эстетических концепций в контексте современной художественной реальности (И.В. Клюева (Саранск), Е.Н. Роцина (Н.Новгород), В.Н. Смирнова (Пенза) и др.), языка искусства Эрьзи (А.Ю. Ивлева (Саранск),



П.Н. Киричек (Саранск), А.П. Федосова (Москва), определения границ его творчества, особенностей его метода, средств образности, авторского стиля (Н.Г. Юрченкова (Саранск), Л.Ф. Чигринская (Тамбов), Ю.В. Петров (Томск), Ю.А. Кондратенко (Саранск) и др.).

Были определены научные принципы космоса Эрьзи, типологии его художественного мышления, мировосприятия и метафизики его произведений, воплощения природной стихии, «эрзмой антропологии», а также соотношения формы и материала, телесности и пластичности как базовых эстетических категорий. Рассматривалась роль диалога творчества Эрьзи с прошлой и настоящей эпохами, а также значение времени и пространства в его скульптуре. Большое внимание было уделено аксиологической шкале ценностей его творчества, тематике и сюжетике, этико-эстетическим отношениям Эрьзи с действительностью и искусством.

В рамках конференции состоялся «круглый стол», объединивший специалистов-музыковедов, обсуждавших проблемы значимости музыки в творчестве Эрьзи, музыкальности его работ, синтеза средств различных видов искусств, сплетенных воедино в пластике скульптора. Отдельно обсуждалась музыка, написанная по произведениям Эрьзи, которая прозвучала 14 ноября для всех участников чтений. В «круглом столе» участвовали 16 чел.

II Эрьзинские чтения прошли на высоком научно-теоретическом уровне. Было высказано множество новых идей, обозначены перспективы в изучении неисчерпаемого наследия С.Д. Эрьзи. В ходе конференции вносились предложения, на основании которых были выработаны следующие рекомендации.

1. Усилить работу в архивах Аргентины, Италии и Франции, где остались материалы, периодика, каталоги выставок и др., направляя исследовательскую мысль на очищение налета поверхностных допущений, реабилитируя личность Эрьзи.

2. Выработать методику современного прочтения произведений Эрьзи, вопло-

щения в его творчестве универсалий культуры. Обозначить механизмы психологического воздействия скульптурных образов на процесс формирования всесторонне развитой личности. Сформировать на основе материалов конференции специальные программы и рабочие планы по ознакомлению, изучению, осмыслинию творчества и личности Эрьзи и внедрить их в учебный процесс с целью эстетического воспитания молодого специалиста в вузах, колледжах культуры и искусства, художественных и музыкальных училищах.

3. Продолжить издательскую деятельность в области научной, публицистической и художественной литературы по созданию эрьзианы. Подготовить силами ученых-культурологов, искусствоведов, философов, социологов, педагогов и психологов республики фундаментальный труд – коллективную монографию о творчестве Эрьзи. Инициировать в Мордовском книжном издательстве выпуск детского сериала «Десять путешествий по скульптурам Степана Эрьзи».

4. Ходатайствовать перед Правительством города Москвы и руководством Республики Мордовия об увековечении памяти выдающегося скульптора современности в честь его 125-летия созданием в столице России художественного музея в доме с мастерской, где жил последние годы после возвращения из-за границы Эрьзя и переименованием улицы Новопесчаная в бульвар имени С.Д.Эрьзи.

В программу Эрьзинских чтений входила культурная программа, которая дополняла и расширяла круг интересов участников к эрьзинской проблематике. Состоялись посещение могилы С.Д. Эрьзи, возложение цветов и памятная литургия, в фойе театра были продемонстрированы 17 документальных теле и кинофильмов об Эрьзе. Состоялся камерный концерт произведений мордовских композиторов, написанных «под знаком Эрьзи». Все участники присутствовали на открытии новой постоянной экспозиции Мордовского республиканского музея изобразительных искусств имени С.Д. Эрьзи. Была проведена экскурсия по музею его учеников в Мордовском государственном университете им. Н.П. Огарева.

**Н.И. Воронина, зав. каф. культурологии,
профессор**



К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Интеграция образования» создан в соответствии с решением Госкомвуза и Министерства образования РФ, Госсобрания 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 являются 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 предполагается 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 диске 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. Большевистская, 68. Университет. Региональный учебный округ. Редакция журнала «Интеграция образования».

Телефоны: 4-86-38; 9-97-27.

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



ИНТЕГРАЦИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральный научно-методический журнал

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

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати
Свидетельство о регистрации № 016850 от 24.11.97
Территория распространения – Российская Федерация

Сдано в набор 01.04.01. Подписано в печать 14.05.01
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс
Усл. печ. л. 5,60. Уч.-изд. л. 5,55. Тираж 500 экз. Цена свободная. Заказ №

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