

Интеграция образования

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

1

1999



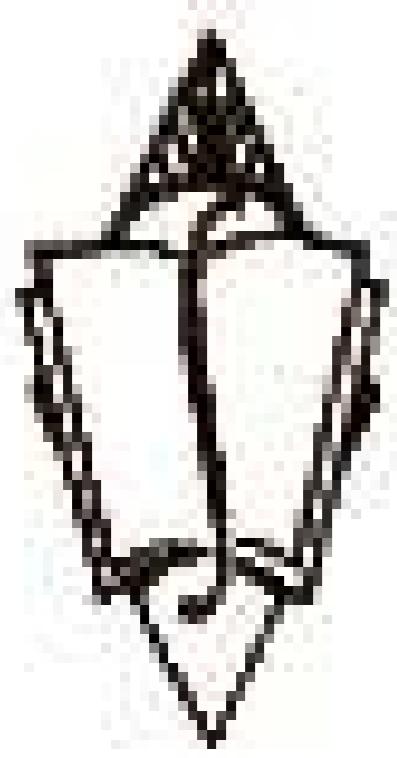
ЯСЛИ-САД
ПРОГИМНАЗИЯ



ЛИЦЕЙ



УНИВЕРСИТЕТ



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
РЕГИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА
ПРИ МГУ имени Н. П. ОГАРЕВА

1
1999

СОДЕРЖАНИЕ

УЧРЕДИТЕЛИ:

Министерство
общего и
профессионального
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

Мордовский
государственный
университет
имени Н. П. Огарева

Региональный
учебный округ
при МГУ
имени Н. П. Огарева

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. П. Макаркин
главный редактор

Н. А. Кильдишова
заместитель главного
редактора

С. В. Гордина
ответственный
секретарь

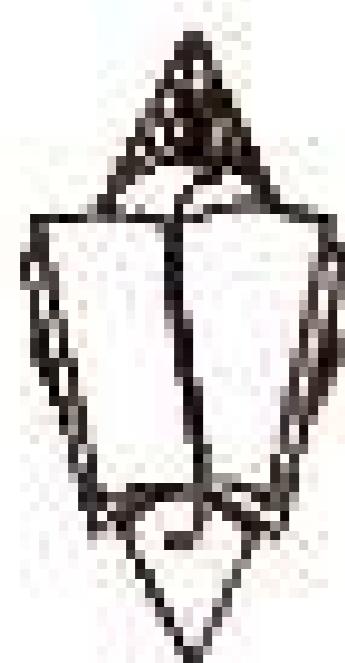
В. - М. Жураковский
А. М. Пыков
В. П. Савиных
А. Н. Бурканов
В. В. Кадакин
Б. Ф. Кевбрин
А. И. Сухарев

ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	3
Ю. М. Трофимова. Шведская модель высшего образования (чем она интересна для нас?)	3
М. И. Ломакин. Интеграция национального образования в преемственной системе "школа — вуз": (Из опыта работы секции национального образования Регионального учебного округа)	7
А. Г. Лялькина, С. В. Гордина. Интеграционный подход в совершенствовании математического образования	11
Ю. Г. Еферики. История русской экономической мысли в системе высшего и среднего образования	16
ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	23
Г. А. Засобина. Некоторые проблемы конструирования образовательной области "Педагогика"	23
Г. А. Воронова. Проектирование лекционного курса в личностно-ориентированном обучении в вузе (на примере педагогических дисциплин)	27
Л. В. Куклина. Элективный курс "Педагогическая валеология" как часть валеологической подготовки учителя в университете	35
С. И. Бреев. Педагогический эксперимент	39
ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	41
Р. И. Александрова. Гуманистическое знание и современность	41
В. Ф. Байнес. Гуманизация как основа интеграционных процессов в современной науке	45
Н. И. Воронина. Культура на "рыночных весах" современности	48
ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	53
С. А. Панфилов, О. А. Захаржевский. База знаний как средство интеграции различных уровней образования	53
О. И. Мараскин. Программа курса "Информационные технологии в исторических исследованиях" (опыт интеграционного обучения)	56
ИНФОРМАЦИЯ	62
Н. И. Воронина. XXVII Международные Огаревские чтения в Саранске	62
К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ РУКОПИСЕЙ	64

Редактор Е. С. Руськина. Художественный редактор В. А. Коровина.
Корректор Т. В. Некрасова.
Компьютерная верстка Н. С. Смагиной.

Лицензия ЛР № 020344 от 20.01.97. Сдано в набор 25.02.99. Подписано в печать 29.03.99.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 5,60.
Уч.-изд. л. 5,55. Тираж 500 экз. Заказ № 483.

Издательство Мордовского университета
Типография Издательства Мордовского университета
430000, Саранск, ул. Советская, 24



ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ



Ю. М. ТРОФИМОВА, заведующая кафедрой английского языка МГУ им. Н. П. Огарева, профессор

ШВЕДСКАЯ МОДЕЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

(ЧЕМ ОНА ИНТЕРЕСНА ДЛЯ НАС?)

22 — 24 ноября 1998 г. в Стокholmе проходила десятая международная конференция по проблемам высшего образования. Эта представительная, собравшая полторы тысячи участников, конференция, на которой присутствовала и делегация Мордовского государственного университета, вынесла на обсуждение многочисленные и разнообразные вопросы перспективного развития высшей школы. Самым важным и интересным из них представляется вопрос о ставшей безусловно актуальной в наши дни интернационализации высшего образования, полимаемой в самом общем виде как сближение систем обучения в различных университетах мира. Предпринимаемые в этом направлении действия уже заметно перерастают рамки традиционного обмена студентами. В настоящее время речь идет о постановке и решении таких задач, как интернационализация учебных программ и студенческого опыта, создание международной сети программ для подготовки специалистов со знанием мировой культуры, способных работать в составе международных команд и т. д.

Совершенно очевидно, что новые условия времени, диктующие необходимость единства и совместности действий, не могут не пробудить в нас интерес к изу-

чению опыта работы высшей школы в самых различных странах. Что касается Швеции, принимавшей в этом году одну из самых престижных конференций по высшему образованию, то ее бесспорные достижения в создании собственной образовательной модели также интересно принять к сведению.

Первое, что обращает на себя внимание в системе образования Швеции, — это взаимосвязь и взаимопроницаемость всех ее звеньев. Отмеченные качества становятся особенно ощутимыми по мере приближения к этапу высшего образования, являющегося к тому же далеко не конечной образовательной ступенью, приходящейся на определенный возрастной период в жизни человека.

Шведы имеют возможность учиться как угодно долго, даже получив диплом и проработав не один год в общественной сфере. Такая возможность предоставляется им системой образования взрослых, предусматривающей как получение базового среднего образования, так и различные формы его повышения. Через систему образования взрослых можно также подготовиться к поступлению в вуз, с другой стороны, в ней самой обучается половина всех обладателей высшего образования в Швеции. В 60-х годах эта

© Ю. М. Трофимова, 1999

методика, в разработке которой принимали участие ученые Югославии, Франции, Швеции, получила название „непрерывного образования“ (швед. *aleg-kontinuerande utbildning*, англ. *longlife education*). Ее особенностью является то, что благодаря сумме всех мероприятий внутри и вне системы образования человек имеет возможность получать образование в течение всей своей жизни (см.: Можасва Л. Г. Развитие непрерывного образования в Швеции // Научно-исследовательский институт проблем высшей школы. Сер. Система образования в зарубежных странах. № 2. М., 1976. С. 3 — 24).

Для поступления в вуз необходимо закончить обязательную общеобразовательную девятилетнюю школу, где дети обучаются с семилетнего возраста, и последующую среднюю школу старшей ступени (или, как ее еще называют, гимназию) с трехлетним сроком обучения. Примечательной чертой шведской системы образования являются также и весьма частые реформы, позволяющие совершенствовать процесс обучения, доводя его до максимального соответствия запросам жизни.

Что касается, в частности, средней школы старшей ступени, то, возникнув в 1970 г., она продолжает постоянно видоизменяться. Дело в том, что ее программа всегда была чрезвычайно разнонаправленной и специализированной, а потому и трудноуправляемой. Но именно эти ее свойства — ранняя специализация и профессиональная направленность — и обеспечивают ту базу, которая служит прелюдией к получению высшего образования. После реформы 1992 г. обучение ведется по 16 национальным программам, помимо которых имеются также специализированные и индивидуальные программы (см.: *Education in Sweden. Stockholm, 1997. P. 25*).

Профессиональная направленность средней школы старшей ступени, подготавливающей учащихся к работе в том или ином секторе экономики, очень ценится большинством учащихся. В рамках этой школы они предпочитают так называемые профессиональные курсы, позволяющие найти работу, университетские, которые предшествуют получению высшего образования. Ориентация профессиональных курсов следующая: про-

мышленное производство, техническое обслуживание, строительство и тяжелое машиностроение, естественные ресурсы и т. д. Университетские курсы сгруппированы в два блока — гуманитарных и естественных наук. Успешная сдача экзаменов по этим специальностям дает право зачисления на гуманитарные или естественные факультеты университета. Выпускники гимназий, обучавшиеся по этим направлениям, проявляют наибольшее стремление к получению высшего образования.

Что же касается картины в целом, то, как показали результаты опроса, проведенного осенью 1996 г. среди заканчивающих последний класс в школе старшей ступени, более половины из них решили подать заявление в высшие учебные заведения в течение трех лет. Это хороший показатель, если учесть статистику более раннего периода: только 35 % выпускников гимназий 1992 — 1993 гг. стали студентами не позднее 1995 — 1996 гг., а десять лет тому назад доля поступивших в вузы в указанные сроки была лишь 20 % (см.: *Education in Sweden. P. 34*).

Произведя несложные подсчеты: сложив семилетний возраст поступления в обязательную девятилетнюю школу, период обучения в ней, 3 года гимназии, 3 года и более до поступления в вуз, выясним, что шведский студент-первокурсник далеко не юн. Положение осложняется еще и тем, что, хотя выпускники обязательной девятилетки почти в полном составе (90 %) идут в гимназию, осенью к занятиям приступают не все. Некоторые в течение года и более продолжают работать там, куда они устроились летом, и лишь затем поступают в гимназию (см.: Начальная и средняя школа в Швеции // Нар. образование. 1992. № 2. С. 96).

Все это является причиной низкой доли молодых людей в высшей школе Швеции. Такое положение наблюдается уже не одно десятилетие. В работах, опубликованных еще до 1976 г., отмечалось, что средний возраст шведских студентов — 30 лет (см.: Можасва Л. Г. Указ. соч. С. 22).

Система высших учебных заведений Швеции в том виде, в каком она существует сейчас, включает традиционные университеты и, с 1977 г., университетские колледжи. Для лучшего понимания

этой системы необходимо бросить ретроспективный взгляд на те структурные перестройки, которые ей пришлось испытать.

В течение длительного времени единственным типом высших учебных заведений в стране оставались университеты. Они были доступны весьма ограниченному кругу лиц и имели своей задачей только сохранение и передачу знаний, оставаясь чуждыми все более ощущавшейся в стране потребности в подготовке профессиональных кадров. Возникшие к началу XX в. различные специализированные (сельскохозяйственные, медицинские, технические) учебные заведения постепенно трансформировались в высшие. К началу 70-х годов после ряда реформ в системе средней школы произошло резкое увеличение числа лиц со средним образованием, к чему система высшего образования оказалась совершенно неподготовленной. В связи с этим, а также с тем, что в стране остро ощущалась нехватка школьных педагогов, стали возникать филиалы университетов, а также различные формы децентрализованного университетского образования. После реформы 1977 г. все послесредние образовательные учреждения были переведены в систему высшего образования, что и ознаменовало начало университетских колледжей как дополнений к университетам.

Объем, территориальное расположение и организационная структура высших образовательных учреждений регулировались правительством с 1977 по 1993 г. Парламент, в частности, определял число студенческих мест на каждую обучающую программу и учреждение высшего образования. Очередная реформа 1993 г. по сути означала децентрализацию в высшем образовании Швеции. В настоящее время каждое учебное заведение самостоятельно организует учебный процесс и создает обучающие программы. Все это осуществляется в рамках так называемого образовательного заказа, который определяется парламентом для каждого вуза. Образовательный заказ ставит условием конкретные результаты, которые правительство надеется получить от вуза на период ближайших трех лет, в зависимости от чего вуз соответствующим образом финансируется (см.: Swedish universities and university colleges

1997. Short version of annual report. Stockholm, 1997. P. 7, 12).

С июля 1993 г. все базовое высшее образование подается в форме курсов. Они могут объединяться и составлять образовательную программу с допустимой вариативностью, обусловленной индивидуальным выбором. Для оценки знаний студентов уже давно используется система зачетных единиц (швед. poäng, англ. credit, point). Она заключается в том, что для получения той или иной университетской степени необходимо набрать определенное число таких единиц.

Степени по базовому высшему образованию делятся на общие и профессиональные. К общим степеням относятся: диплом, степень бакалавра и степень магистра, являющаяся самой высокой из всех. Она присуждается при наборе 160 единиц (эквивалент четырехгодичного дневного обучения), из которых 80 должны приходиться на основной предмет. В рамках этого предмета должна быть также выполнена и диссертация (20 единиц) или два проекта (по 10 единиц каждый). Степень бакалавра присуждается при наборе 120 единиц (эквивалент трехлетнего дневного обучения), из которых 60 должны быть получены по основному предмету. Ему же посвящается и диссертация (10 единиц). Университетский диплом выдается, если студент набирает 80 единиц (см.: Master's degree programmes in English 1998/1999. Stockholm, 1998. P. 12; The student guide 1998 — 1999. Lund, 1998. P. 15).

Чтобы ясно представлять себе, что кроется за этими цифрами, нужно знать, что 1 единица равна 1 неделе учебы на дневном отделении. 1 семестр равен 20 неделям, т. с. 20 единицам. Семестров два: первый — с сентября или конца августа до середины января, второй — с середины января до начала июня. Как правило, между семестрами бывают двухнедельные рождественские каникулы. В дополнение к общим степеням имеется 50 профессиональных, например медицинские, инженерные или сельскохозяйственные квалификации.

В шведских высших учебных заведениях исключительно большое внимание уделяется научным исследованиям. Как следует из доклада, прочитанного специально для делегаций университетов Вол-

го-Вятского региона, две трети университетского бюджета расходуются на исследования и только одна треть — на обучение. В целом же в Швеции исследования ведутся примерно в 450 предметных областях (см.: Master's degree programmes in English 1998/1999. P. 12).

Что касается аспирантуры, то обучение в ней строится на базовом высшем образовании в объеме, как минимум, 120 единиц, из которых 60 должны быть получены по предмету, на базе которого проводится исследование. Прохождение аспирантуры в полном объеме должно составить 160 единиц. Оно имеет целью получение докторской степени, так называемой Ph. D. (Doctor of Philosophy). Чтобы заслужить эту степень, нужно прослушать ряд курсов и написать докторскую диссертацию. После двух лет обучения в аспирантуре можно получить степень лиценциата (80 единиц).

Как было сообщено в упомянутом выше докладе, шведская образовательная система существует в настоящее время в условиях очень динамичной ситуации. Так как образование в Швеции бесплатное на всех уровнях, включая высшее, то между вузами постоянно ощущается острая конкуренция в получении финансирования. В настоящее время правительство выдает деньги только по результатам работы вуза, и если уровень подготовки студентов низкий, то денег вообще можно не получить. По этой причине в вузах внедряются различные системы улучшения качества знаний студентов.

Что касается особенностей работы студентов, то, как следует из беседы с российскими студентами, обучающимися в Швеции, разница в структуре обучения в вузах этой страны и России значительна. В Швеции студенты имеют исключительно мало аудиторных занятий — 3—4 пары в неделю. Они выбирают определенные курсы и изучают только их. На семестр можно взять не более четырех курсов. Курс завершается тестами, устными и письменными экзаменами. Лекций читается мало, и их содержание сводится лишь к сообщению экзаменационных требований и необходимой для изучения литературы. В целом студенты приучаются работать самостоятельно, только по мере необходимости обращаясь к преподавателю, который к тому же

не оказывает на них никакого давления и не навязывает свою точку зрения.

Помимо государственного сектора в высшем образовании Швеции имеется и частный сектор, но здесь, судя по всему, возможны и некоторые переходные типы. Например, университет в Йончепинге хотя и включен в реестр (см.: Swedish universities and university colleges 1997. P. 32) как частное учебное заведение, представителями вуза характеризуется как полугосударственное учреждение. Руководство университета имеет полную свободу только в составлении программ, что же касается финансовой стороны, то все свои действия оно обязано согласовывать с вышестоящими инстанциями.

Университет в Йончепинге — это так называемый региональный университет, тем он и отличается от классических шведских университетов, таких, как, например, в Уппсале или Лунде. У региональных университетов в Швеции свои задачи, которые определяются главным образом связями с регионами. В настоящее время очень характерной является модель развивающегося региона с университетом. В таких регионах быстро растет население, появляются новые предприятия. Региональные университеты успешно справляются с решением образовательных задач, используя технику дистанционного обучения, что позволяет молодежи оставаться на местах и не отрываться от производства. Технология дистанционного обучения исключительно развита и включает в себя персональные компьютеры, факсы, видеотелефоны и т. д.

Во всех шведских университетах, в том числе и в региональных, большое значение придают международному сотрудничеству. Каждый вуз стремится иметь иностранных студентов. И дело не только в том, что присаживающие из-за рубежа студенты дополнительно финансируются государством, просто практика нахождения в центре мировой культуры и образования для шведов естественна и необходима. По этой же причине сдут учиться за рубеж и шведы. Примерно 70 % студентов в Международной школе бизнеса в Йончепинге часть выбранных курсов предпочитают изучать за границей (см.: Jönköping län. Jönköping. 1998. S. 3). Как признаются сами шведы, ими движет желание не только получить

углубленные знания по изучаемому предмету, но и лучше понять другое общество, другую культуру (см.: *Higher education in Sweden. Stockholm, 1997. P. 22*). Растущий объем международного обмена также повышает качество собственно шведского образования. Таким образом, интернационализация обучения создает выгоды для всех, включая и тех студентов, которые не обучаются за границей.

Возвращаясь к вопросу, высказанному в подзаголовок статьи, можно попытаться ответить на него следующим образом. Знакомство со шведской моделью высше-

го образования интересно нам не только как изучение или заимствование опыта в какой-либо сфере, в частности в сфере деятельности региональных университетов, — гораздо большее значение имеют познание и принятие самой модели. Именно эти факторы способны воспитать в нас гибкость в восприятии чужих концепций и способность к ним адаптироваться. Умение преодолевать имеющиеся различия формируется, если увеличиваются наши знания и общенис, т. е. проходит то, что в одном из докладов конференции было названо интернационализацией опыта.



М. И. ЛОМШИН. руководитель
секции национального образо-
вания РУО, доцент

ИНТЕГРАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕЕМСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ „ШКОЛА — ВУЗ“

(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ СЕКЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕГИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ОКРУГА)

Пять лет работы секции национального образования Регионального учебного округа при Мордовском государственном университете — срок не столь уж значительный. Впрочем, как и в любом деле, важно не время функционирования, а конкретные дела, которых было немало.

Одним из основных компонентов деятельности секции с самого начала стала организационно-методическая работа. Первоочередными вопросами деятельности секции в этом плане являются: методологическое и научно-методическое обоснование становления национальных инновационных образовательных учреж-

дений (гимназий, лицеев, колледжей), разработка для них учебных планов, обеспечивающих высокий уровень национального гуманитарного образования; подготовка и издание новых образовательных программ с учетом национальных и культурных традиций народов для научно-методического обеспечения дисциплин, включенных в национально-региональный компонент Государственного образовательного стандарта; обоснование преемственности преподавания дисциплин, связанных с национальными и культурными традициями народов, введенных в систему национальной школы и высше-

© М. И. Ломшин, 1999

го учебного заведения элементов народного этикета, этимологии языка, ономастики, топонимики, народной педагогики; совершенствование методики обучения и воспитания учащихся и студентов на основе народной психологии и педагогики, богатых педагогических и культурных традиций народов; активизация форм и методов внеklassной и внеаудиторной работы со школьниками и студентами, создание и развитие национально-культурной среды в учебных заведениях: организация кружков, секций, ансамблей и т. п., т. с. всего того, что связано с приобщением учащихся к культурному и историческому наследию своего народа; подготовка учебных пособий и учебников для национальных школ и высших учебных заведений нового поколения, в которых основное внимание акцентируется на ознакомлении учащихся и студентов с национальными и культурными обычаями, традициями, ремеслами и историей народов; организация научно-методических семинаров и конференций по вопросам интеграции национального образования, обновления содержания образования в мордовской и татарской школах и в вузе, а также совершенствования методики преподавания в вузах и обучения в школе.

Конечно, все эти задачи не могли быть решены за столь короткое время. Поэтому отметим то, что удалось сделать членам секции национального образования за первые пять лет работы.

В качестве одной из основных задач своей деятельности мы определили содействие разработке стратегии национального образования в республике. С этой целью мы наладили тесные связи с Министерством образования РМ, участвовали в работе научно-методических совещаний и конференций, посвященных вопросам развития национального образования. По инициативе секции традиционными стали встречи с работниками Министерства образования преподавателей и студентов филологического факультета. На этих встречах, в частности, была достигнута договоренность о введении мордовских языков и литературы как предметов образовательного цикла в детских садах, городских школах, а также проработан вопрос об открытии первой национальной гимназии на базе Саранской средней школы № 14. Секция и гим-

назия заключили двусторонний договор о научно-методическом сотрудничестве. Профессора М. В. Мосин, Д. В. Цыганкин и Е. И. Чернов приняли самое активное участие в разработке учебных планов и рабочих программ по национальным языкам и литературе для гимназии.

Корректировка учебных планов и разработка новых преемственных программ по национальному образованию были осуществлены и в других учебных заведениях. Так, в учебный план национального отделения филологического факультета университета введены спецкурсы: „Научные основы школьного курса литературы“, „Методика учебно-воспитательной работы в инновационных учебных заведениях“, „Народная педагогика в мордовском фольклоре“ и др. Совместно с учителями школ составлены новые программы по мордовской литературе для 5 — 11-х классов национальной школы. Завершается разработка новых программ по мордовским языкам, в которых усилен акцент на межпредметные связи и конкретное применение знаний на практике. Программы ориентируют преподавателя на знакомство учащихся с национальной культурой, обычаями, традициями народов, что послужит целям непосредственного приобщения детей к культурному и историческому наследию своего народа. Усиливается внимание к введению в содержание образования этикета мордвы, этимологии языка, краеведения, которые становятся обязательными элементами современного гуманитарного образования в национальной школе.

В неразрывной связи с решением задач прогнозирования и развития национального образования находится и такой вопрос, как активизация форм и методов совместной деятельности в системе „школа — вуз“. С этой целью членами секции и профессорско-преподавательским коллективом филологического факультета широко применяются такие формы работы, как консультации и семинары для учителей школ, спецкурсы и факультативные занятия для учащихся, и наоборот, учителя-практики привлекаются к проведению занятий в вузе по методике преподавания мордовских языков и литературы. Большую практическую помощь школам № 1 и 2 с. Старое Шайгово оказывают доценты Л. А. Тингасева, Т. И. Кубанцев, Н. С. Алямкин, Большे-

маресевской средней школе Чамзинского района — профессор Е. И. Чернов и доцент А. М. Гребнева. Оказывается методическая помощь учителям по вопросам совершенствования национального образования и через Республиканский институт повышения квалификации работников образования и факультет переподготовки и повышения квалификации работников образования МГУ.

Не менее важной формой интеграции образования в системе „школа — вуз” стало проведение предметных олимпиад, наследие русского языка и литературы, мордовских языков и литературы в школах республики. Непосредственно силами секции национального образования такие олимпиады и недели были проведены в старошайговских средних школах № 1 и 2, Большемаресевской и Кочкуровской средних школах. В ходе предметных олимпиад не только проверялись знания учащихся, но и апробировались новые формы всенародной и внеаудиторной работы по мордовским языкам и литературе, русскому языку и литературе в национальной школе. Одним из результатов этой деятельности явилась договоренность с университетом о внеконкурсном зачислении на филологический факультет победителей республиканской олимпиады.

Традиционными становятся мероприятия, посвященные деятелям литературы и культуры мордовского народа, в проведения которых непосредственное участие принимают учащиеся и учителя Саранской средней школы № 14. Так, студентами и преподавателями факультета, учителями и учащимися национальной гимназии были подготовлены литературные вечера, посвященные 80-летию известного мордовского писателя П. У. Гайни, 100-летию Ф. М. Чеснокова и М. Н. Колдунова. В связи с 85-летием И. К. Инжеватова члены секции национального образования организовали в субъектах округа заочные путешествия по республике с Топонимическим словарем ученого, выставки в школьных библиотеках, научно-практическую конференцию „И. К. Инжеватов и национальная школа”.

Члены секции национального образования принимают самое активное участие в проводимых Министерством образования РМ мероприятиях, посвященных вопросам совершенствования содержания

образования в национальной школе. Одним из таких мероприятий стал семинар-совещание учителей начальных классов по проблеме „Коммуникативная методика обучения русскому и родному языкам в 1 — 2-х классах” на базе Папулевской начальной школы Ичалковского района и Морд.-Полянской средней школы Зубово-Полянского района. Живо прошел семинар-совещание „О роли национальной культуры, языка и литературы в формировании личности школьника” на базе Шугуровской (Большеберезниковский район) и Старошайговской средних школ. В целях совершенствования методики преподавания мордовских языков и литературы, а также интеграции школьного и вузовского лингвистического и литературного образования участники семинара посетили и проактивизировали уроки Л. А. Гунькиной, А. Н. Казаковой, Л. А. Ерусланкиной и некоторых других. В результате дискуссии родилась обновленная программа совместной деятельности, предусматривающая создание нормативных документов, сквозных учебных планов и программы силами преподавателей школ и вуза, выработку единых требований к содержанию обучения. И наконец, некоторые члены секции национального образования выступили с сообщениями на научно-практической конференции „Малочисленная школа: проблемы выживания и развития”.

Наряду с организационной, секцией ведется и научно-исследовательская работа по вопросам интеграции литературного образования в школе и вузе. В частности, было проведено анкетирование более 150 учащихся 5 — 11-х классов школ Мордовии. Результаты исследования показали, что в настоящее время в системе литературного образования школьников имеется ряд серьезных проблем, но многом связанных с несовершенством учебных программ, не способных обеспечить высокое качество названного вида образования. Объясняется это во многом тем, что программы перегружены и в них не выработаны единые принципы и критерии отбора произведений для изучения. Так, одиннадцатиклассникам национальных школ предлагается для изучения лирика и проза 24 русских и отечественных писателей XIX — XX вв., в обзорных темах названы еще 150 произ-

вседний, 37 даны для самостоятельного чтения. Если прибавить к этому изучение творчества 20 мордовских писателей в курсе родной литературы и 15 произведений для самостоятельного чтения, становится ясно: качество чтения приносится в жертву стремлению дать наибольший объем знаний. Вот и выходит, что ученик получает лишь информацию о литературе, книга же не оставляет заметного следа в его жизни. Не случайно анкетирование показывает, что у учащихся падает интерес к чтению художественных произведений: 39 % учащихся не читают книг, 31 ограничиваются чтением только программных произведений, 30 % читают программные произведения по хрестоматиям и в сокращении.

В результате проведенной экспериментальной работы мы пришли к однозначному выводу, что прежде всего следует пересмотреть некоторые вопросы содержания литературного образования, раскрывающиеся в программах и учебных пособиях. Важно при этом учесть, что программы по литературе не могут и не должны претендовать на охват всего многообразия литературного материала прошлого и современности. Успешность литературного образования определяется не количеством объектов, включаемых в программу, а тем, какой круг знаний сообщается учащимся при изучении того или иного произведения, в какой мере раскрывается его содержание, насколько органично это связано с интересами школьников.

На пути изучения литературы в национальной школе есть еще одна проблема: нужную книгу трудно достать. Из-за недостаточного финансирования библиотечные фонды заметно оскудели и художественная литература практически исчезла из школьных библиотек. В городах книги все-таки можно купить, а в глубинке о новинках знают, но приобрести их не могут. Следует отметить еще одно обстоятельство: позитивные моменты развития литературного образования учащихся нередко становятся негативными. Так, появилось много вариативных программ по русской литературе, но все они существуют сами по себе, в них нет единого стержня. Среди нерешенных проблем литературного образования на всех его ступенях — от начальной школы до вуза: отсутствие преемственности, единой

концепции и последовательности. Что касается школьного литературного образования, то здесь выделяется проблема разрыва между современной методологией литературного образования и методическими подходами к изучению школьного курса. И пока нет разработанных критериев отбора текстов, будут находиться люди, со всей серьезностью предлагающие вернуть в школьную программу или изъять из нее те или иные произведения в соответствии с переоценкой духовных ценностей или своей субъективной позицией. Поэтому совершенствование литературного образования школьников следует вести по пути интеграции в преемственной системе „школа — вуз“. Только в таких условиях станет возможным стирание жестких границ между литературным образованием в школе и вузе.

Совместно с Министерством образования республики продолжается работа по введению преподавания мордовских языков и литературы в школах г. Саранска. В настоящее время эти предметы изучаются в 20 школах. В 10 организовано факультативное изучение истории и культуры Мордовии, имеются авторские программы. Школы проводят большую внеклассную работу по возрождению национальных традиций. В 15 из них организованы фольклорные ансамбли, пропагандирующие мордовское устное народное творчество. Вместе с тем проведенное исследование показало и объективные трудности этой деятельности: школы недостаточно обеспечены учебно-методическими пособиями, нет специально разработанных методик по ускоренному изучению языка, а главное — желания учащихся заниматься мордовскими языками.

Большую работу секция национального образования проводит и в редакционно-издательском плане. Впрочем, подготовка и выпуск учебно-методической литературы для средних учебных заведений не являются творческой находкой секции. Преподаватели филологического факультета довольно эффективно занимались такой работой задолго до ее создания. Особенно преуспели в этом члены кафедр финно-угорских литератур, эрзянского и мокшанского языков. Главным в их практике было издание учебно-методических пособий для национальных

школ по родным (мокшанскому и эрзянскому) языкам и литературе. Приведем хотя бы некоторые примеры.

Доцентом В. М. Имярековой совместно с заслуженным учителем Мордовии В. М. Кондрашкиным написаны учебники для 5 — 6-х классов мокшанских школ. Ими же изданы два сборника диктантов для учащихся 8 — 10-х и 9 — 11-х классов. Доцент М. Ф. Ефимова и учительница Старошайговской средней школы № 2 Е. А. Канайкина — авторы учебника мокшанской литературы для учащихся 5-х классов. Большая группа научных филологического факультета подготовила и издала индивидуальные учебники для национальных школ Мордовии, в том числе по эрзянскому языку для 4, 5, 6 — 8, 9-х классов (авторы — профессора Д. В. Цыганкин и М. В. Мосин, доцент Р. А. Алешкина), по мокшанскому языку для 5 — 6-х классов (доцент С. И. Липатов). Ряд учебников и хрестоматий по мордовской литературе подготовил профессор Е. И. Чернов. Многие методические пособия для школ написаны также преподавателями факультета. Фактически все национальные школы Мордовии занима-

ются по учебникам и учебным пособиям, написанным учеными кафедр эрзянского, мокшанского языков и финно-угорских литератур.

И все же раньше это были лишь отдельные энтузиасты. Секция национального образования РУО поставила перед собой задачу выпуска учебно-методической литературы для всех типов учебных заведений, особенно инновационных, по предметам лингвистического и литературного цикла. Серьезное внимание при этом обращается на качество и содержание учебных пособий для школ, чтобы они не оставались невостребованными. Совместно с Министерством образования мы приступили к персизданию школьных учебников по мордовской литературе для 5 — 11-х классов и учебников по мордовским языкам для 5 — 9-х классов национальных школ. Издан новый учебник для студентов „Методика преподавания родной литературы“ объемом 10 п. л., где с учетом требований времени пересмотрены вопросы содержания школьного литературного образования.

Словом, сделаны первые шаги, впереди ждут новые, не менее важные дела.



А. Т. ЛЯЛЬКИНА, доцент кафедры общей математики МГУ им. Н. П. Огарева



С. В. ГОРДИНА, методист Регионального учебного округа при МГУ им. Н. П. Огарева

ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Инновационное развитие современной системы математического образования, появление учебных заведений нового

типа (лицеев, гимназий, колледжей и т. п.) требуют коренных изменений и самого процесса преподавания ма-

© А. Т. Лялькина, С. В. Гордина, 1999

математики. Исследования по интеграции математического образования ведутся на математическом факультете и в рамках научно-методической секции математического образования Регионального учебного округа при Мордовском университете. Основным направлением их сотрудничества является интеграция учебных заведений Республики Мордовия с целью совершенствования системы математического образования.

Совершенствование названной системы предполагает: объединение интеллектуального потенциала всех уровней математического образования в системе округа; разработку и апробирование учебных планов и программы по математике для учебных заведений различных типов; решение задач преемственности и непрерывности образования; целенаправленную подготовку одаренных школьников к учебе в вузах, реализацию их индивидуальных творческих запросов и способностей; оказание научно-методической помощи учителям школ и средних специальных учебных заведений в разработке новых форм и методов внеурочной работы по математике; организацию и проведение внутришкольных, районных и республиканских математических олимпиад; изучение, обобщение и пропаганду передовых педагогических технологий; координацию межпредметных связей; разработку тематики и содержания спецкурсов по совершенствованию математической подготовки студентов и учащихся школ; апробирование и издание научно-методических материалов, пособий и учебников для учащихся и преподавателей учебных заведений округа; организацию и проведение научно-методических конференций по вопросам совершенствования преподавания математики в различных учебных заведениях.

Секция проводит в жизнь идеи интеграции разнопрофильных региональных систем образования и использует интеллектуальный потенциал различных учебных заведений — школ, лицесов, гимназий, вузов города и республики. В настоящее время более 20 преподавателей математического факультета МГУ работают в системе «школа — вуз». Успешно изучаются вопросы дифференциации преподавания математики с учетом направления подготовки учащихся (классы с углубленным изучением математики,

гуманитарные и т. д.), методики обучения решению задач, логическим приемам доказательства.

Активная работа ведется по линии «университет — школа — МРИПКРО». Это совместные выездные курсы, математические олимпиады, подготовка к изданию материалов и помощь учителю, планирование и проведение научно-методических конференций.

Большое количество выпускников факультета пишут дипломные работы непосредственно по заявкам учителей математики и МРИПКРО, причем лучшие из них используются в практике преподавания. В журнале „Математика в школе“ опубликованы работы по нестандартным методам решения уравнений и неравенств и нетрадиционным методам преподавания математики, по новым технологиям контроля за обучением математике на факультативных занятиях и уроках в классах с углубленным изучением математики.

Если традиционная система обучения была ориентирована на формирование знаний, умений и навыков, на организацию воспроизводящей деятельности участника, то сейчас, когда продолжительность жизни знаний во многих областях резко сократилась, в традиционном понимании они уже не могут выступать в качестве основной цели обучения. Специалист должен быть прежде всего носителем творческого начала, способным к нестандартному мышлению. Осуществляемая в настоящее время перестройка среднего образования означает глубокие изменения и в целях, и в содержании, и в формах, и в методах обучения. Совместными усилиями ученых университета, учителей, студентов и аспирантов создаются инновационные методики обучения математике. Эта форма работы приносит удовлетворение ее участникам, так как учителя получают в руки конкретные методические разработки, которые по содержанию дополняют школьные учебники и могут вызвать интерес у учащихся. Работа исследователей в данных проектах строится на сугубо добровольной основе.

Назовем некоторые из исследуемых проблем:

- системный подход к составлению задач школьного курса математики;
- деятельностный подход к органи-

зации внеклассной работы по математике;

— нестандартные формы и средства контроля при изучении математики и т. д.;

— организация индивидуальной работы на факультативных занятиях по математике;

— процессуальные задачи как эффективное средство развития математического мышления.

Остановимся подробнее на одном из направлений исследований, посвященном нестандартным методам контроля в преподавании математики.

Среди известных методов педагогической диагностики: наблюдения, опроса, анкетирования, тестирования и др., наиболее интересным и нестандартным в процессе обучения математике является метод тестирования. Тест позволяет оперативно организовать самоконтроль, создавая тем самым условия для осознания школьниками результатов учения, помогает им сосредоточить внимание на обобщенных способах действий. Именно в процессе такой деятельности имеется возможность реализовать развивающую

функцию обучения. И наконец, тест поддается компьютеризации. Трудная, монотонная, занимающая много времени работа преподавателя может быть успешно выполнена компьютером.

Нами разработаны тестовые задания различных типов (на заполнение пропусков; на определение истинности (ложности) утверждения; с выбором ответа и т. д.) для факультативных занятий в классах с углубленным изучением математики. Важное значение мы придаем задачам, направленным на развитие функционально-графического мышления. Разработанные материалы апробированы в разных типах школ. Практика показала, что более интенсивная работа при тестировании и ее игровой характер повышают заинтересованность учащихся в хорошем результате. Оказывает влияние на нее и ярко выраженная объективность контроля. Даже при неважном результате тестирования у школьников не возникает обиды ни на кого, кроме самого себя.

Приведем один из вариантов тестового задания по теме „Комплексные числа”

ТЕСТОВОЕ ЗАДАНИЕ

Для заданных неравенств (1 — 6):

а) найдите (из предложенных шести: А, В, С, Д, Е, Ф) эквивалентные системы или неравенства;

б) выберите на рисунках (1 — 18) их геометрические интерпретации.

Задание 1. Выполните указанные действия.

$$\begin{aligned} 1. \quad & 2 \leq |z - (1 - 2i)| \leq 3, \\ 4. \quad & 2 \leq |z + 1 - 2i| \leq 3, \end{aligned}$$

$$A. \quad \begin{cases} |z + 5i| \leq 10, \\ z \neq -5i, \end{cases}$$

$$D. \quad |z + 5i| \geq 10,$$

$$\begin{aligned} 2. \quad & |z - 2|^2 + |z + 2|^2 \leq 26, \\ 5. \quad & |z - 2|^2 + |z + 2|^2 > 26, \end{aligned}$$

$$B. \quad 4 \leq (x + 1)^2 + (y - 2)^2 \leq 9,$$

$$E. \quad 4 \leq (x - 1)^2 + (y + 2)^2 \leq 9,$$

$$\begin{aligned} 3. \quad & \lg |z + 5i| \leq 1, \\ 6. \quad & \lg |z + 5i| \geq 1. \end{aligned}$$

$$C. \quad x^2 + y^2 > 9,$$

$$F. \quad x^2 + y^2 \leq 9.$$

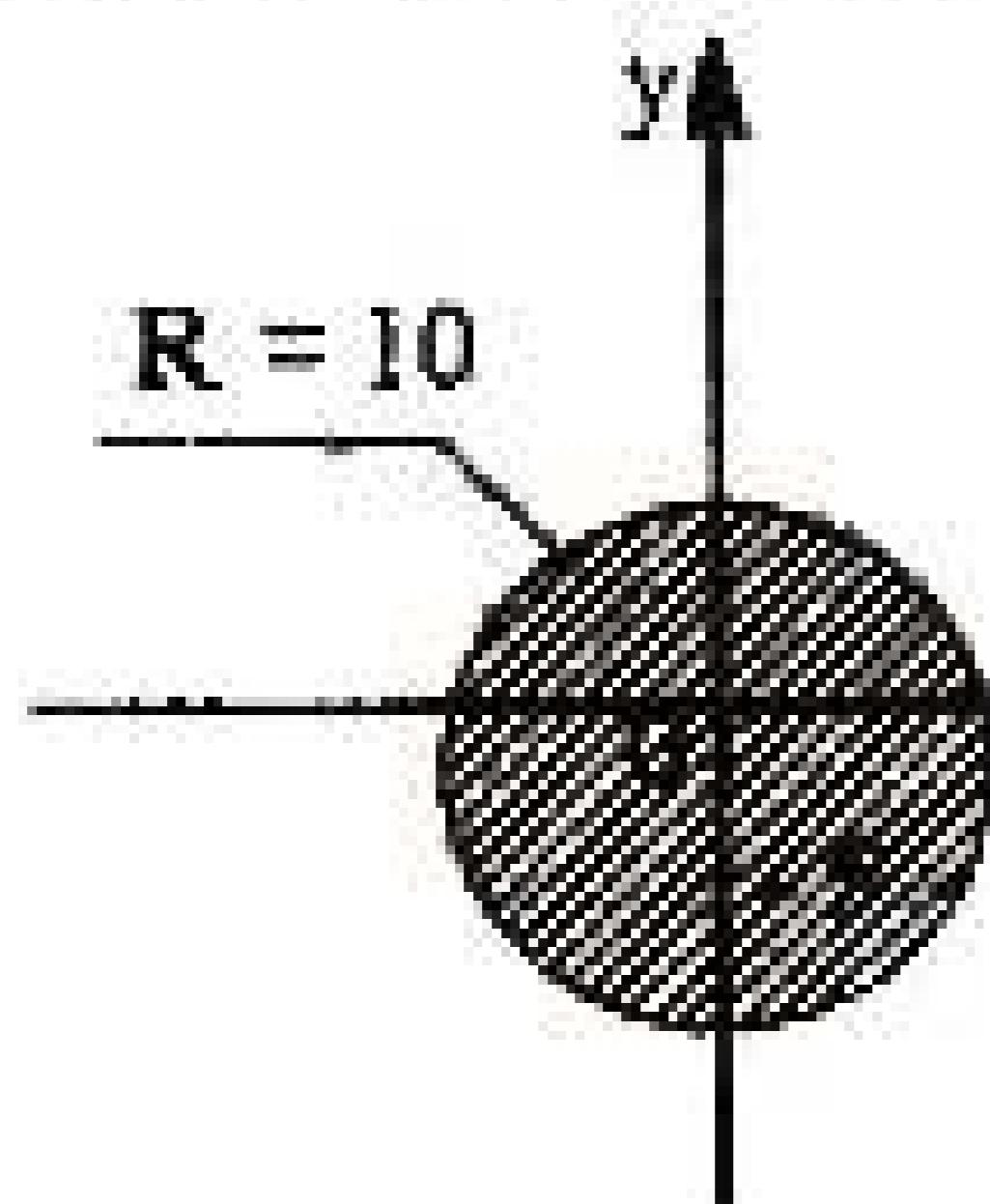


Рис. 1

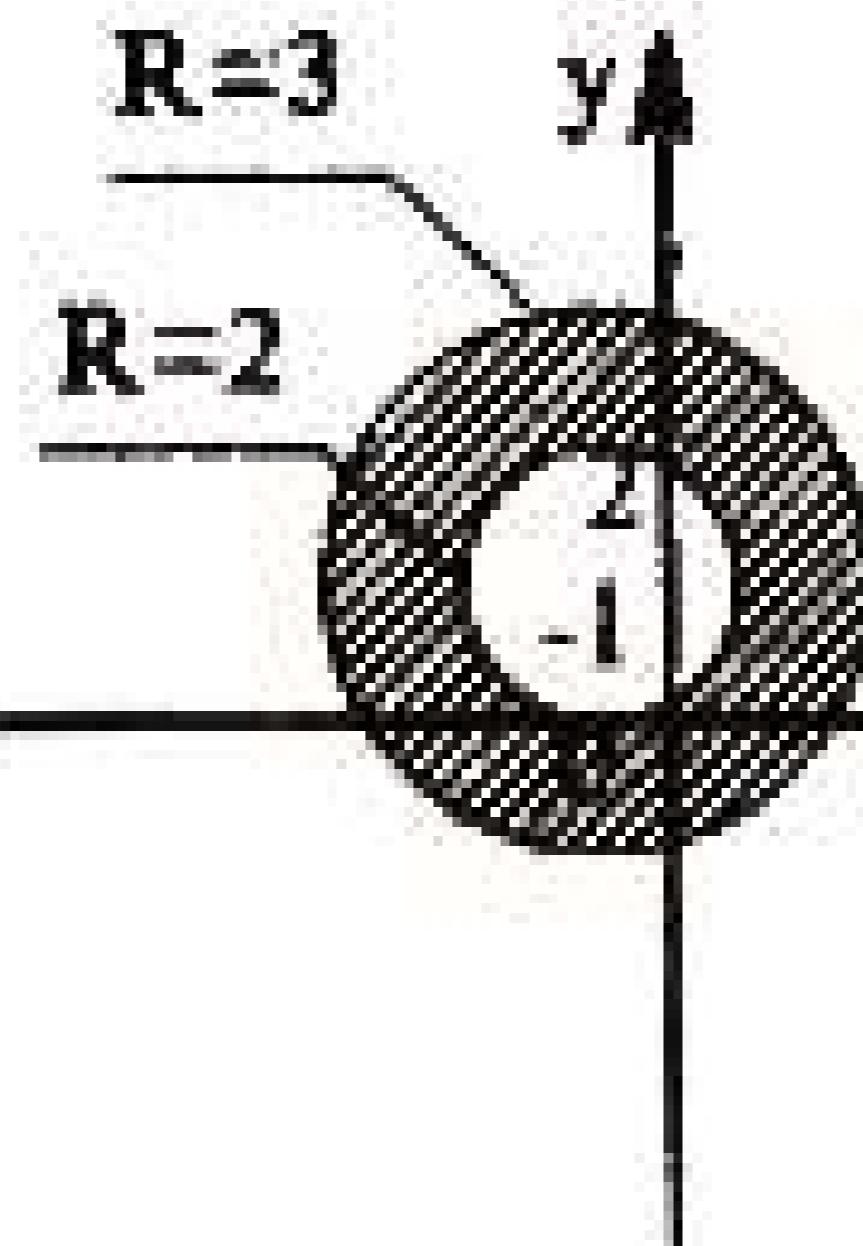


Рис. 2

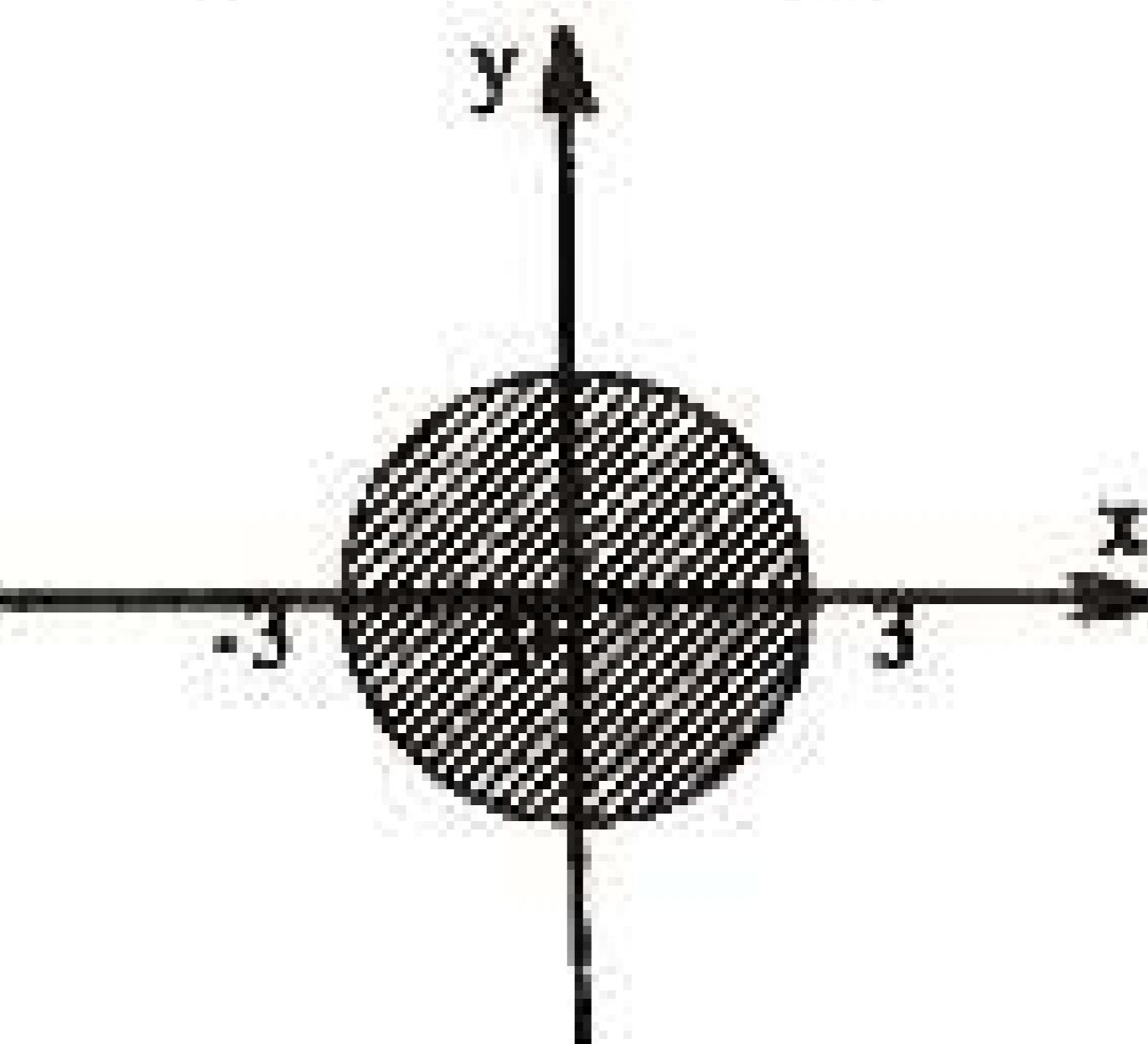


Рис. 3

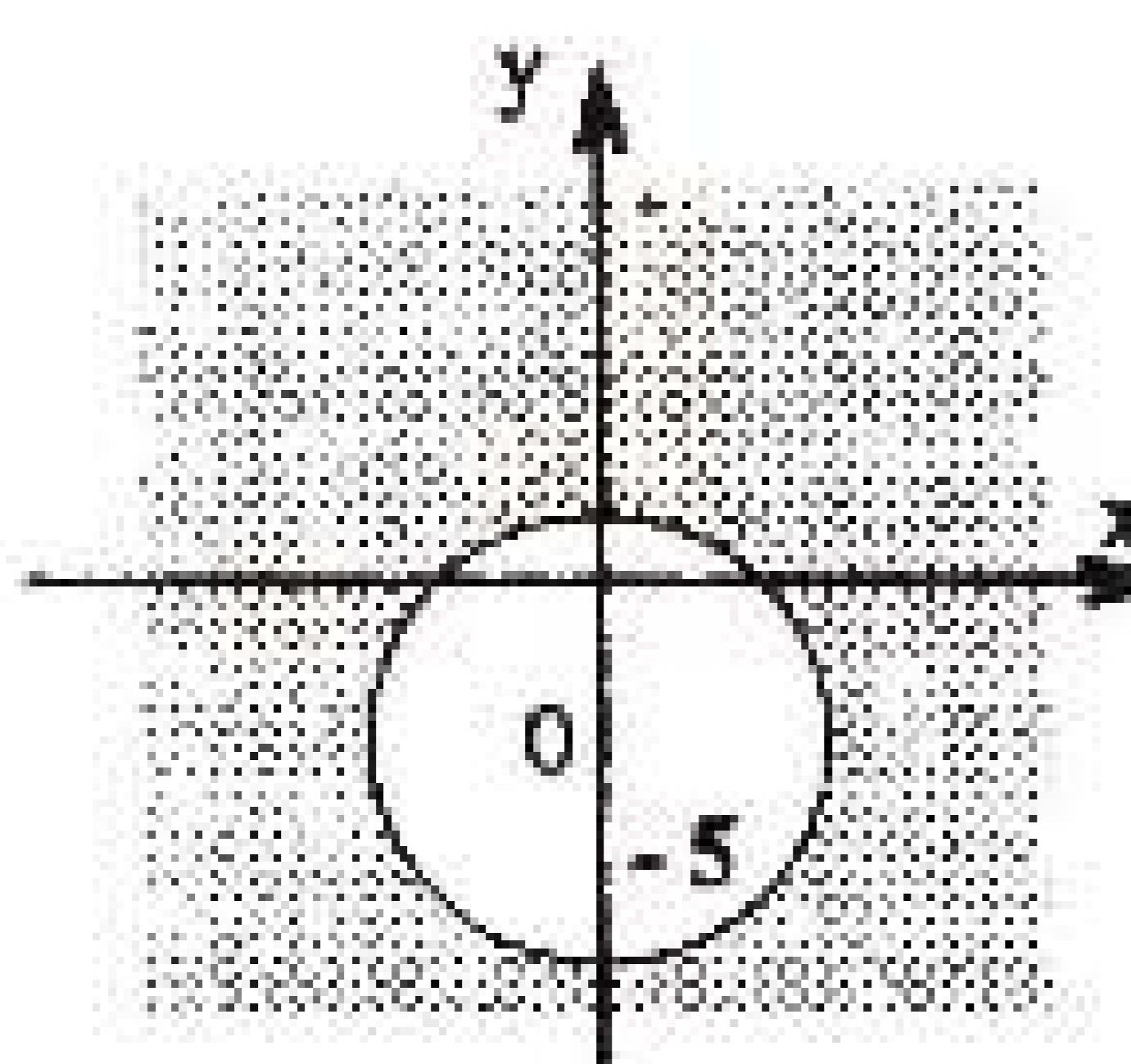


Рис. 4

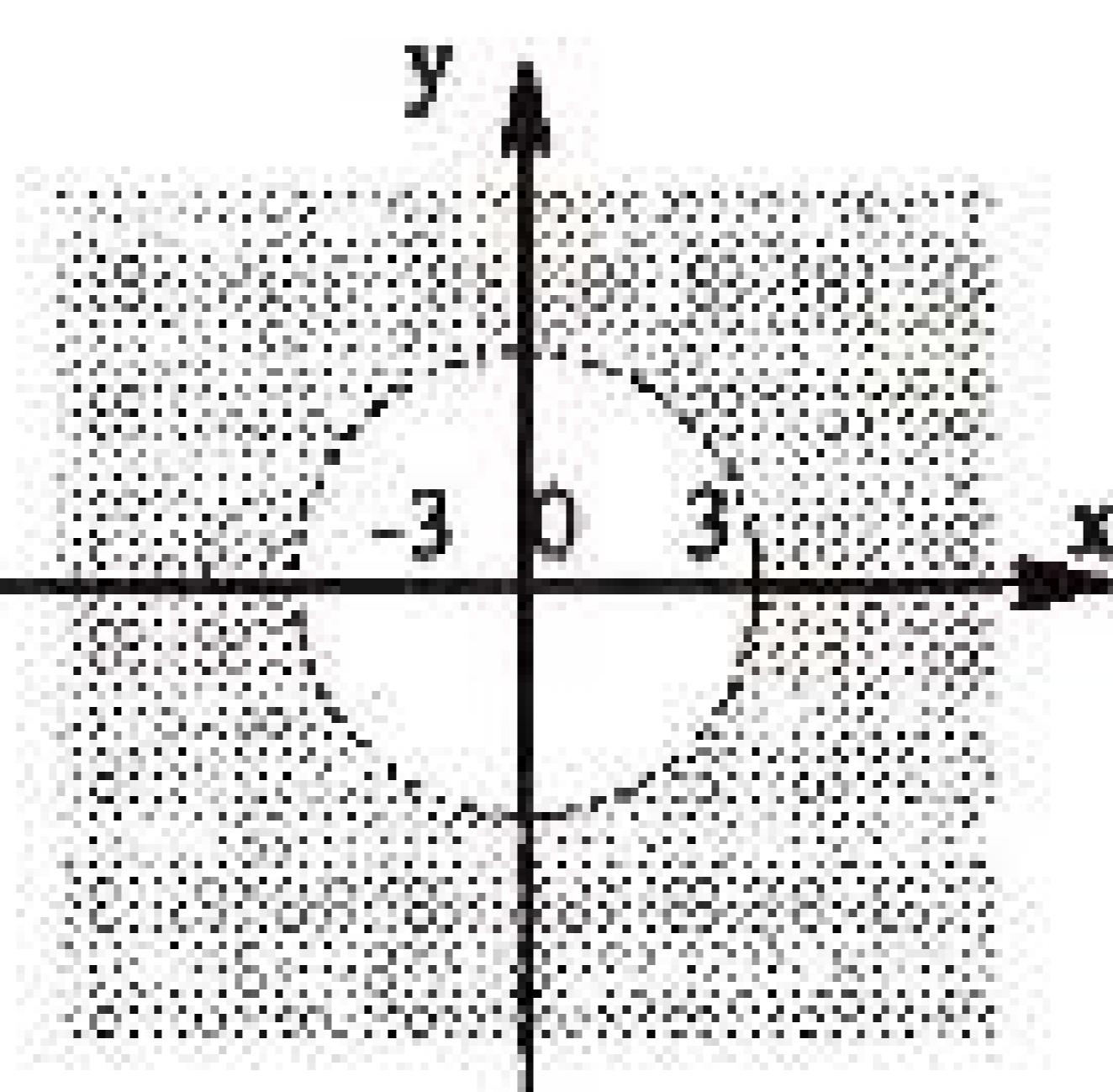


Рис. 5

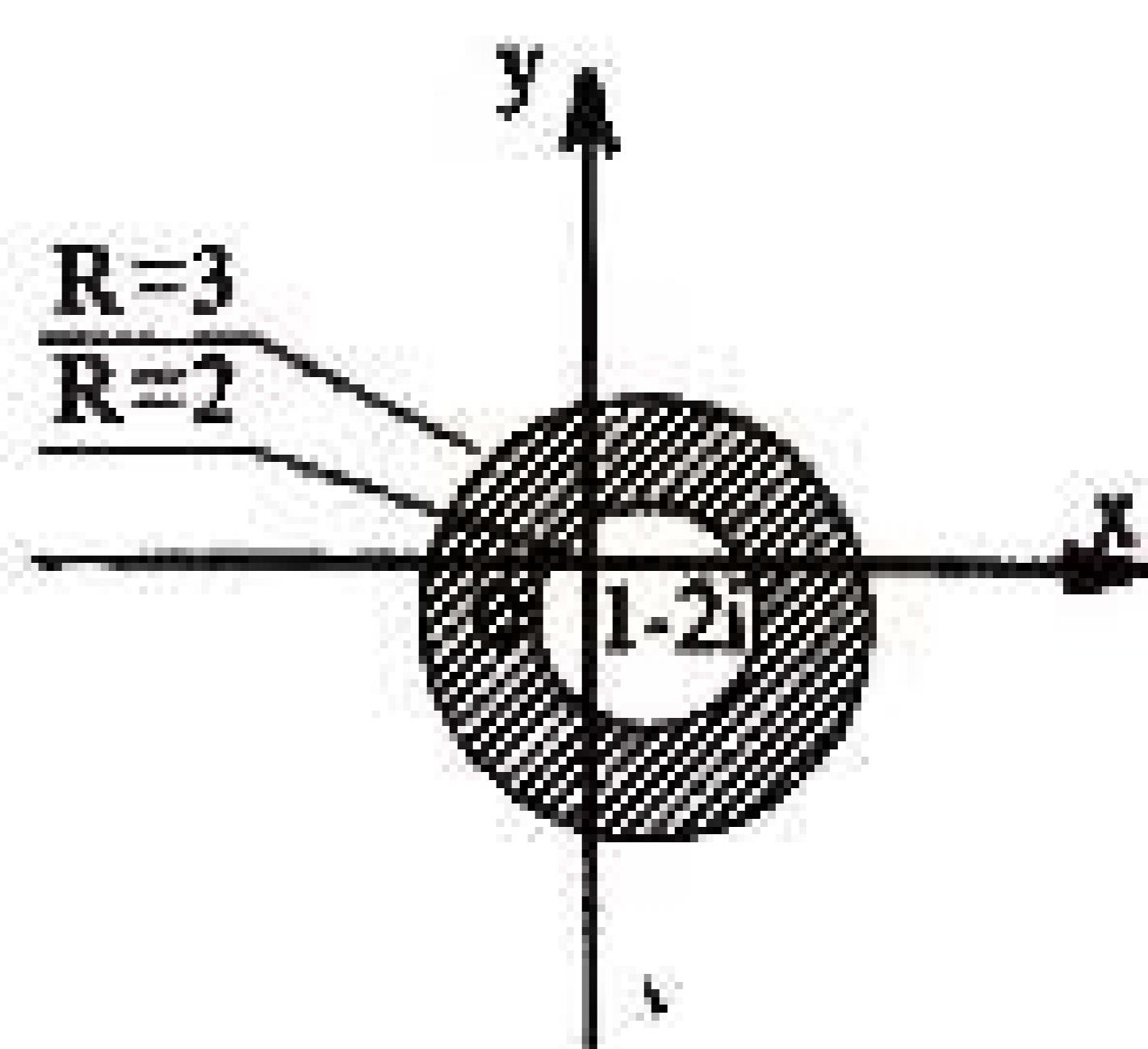


Рис. 6

Задание 2. Выполните указанные действия.

1. $|z - 2| \leq |z + 10/(i+2)|$, 2. $z\bar{z} \leq (2+i)^2 + 17/(1+4i)$, 3. $|iz| \leq |z + 8/(1+i)|$,
4. $z\bar{z} \geq (2+i)^2 + 17/(1+4i)$, 5. $|iz| > |z + 8/(1+i)|$, 6. $|z - 2| > |z + 10/(i+2)|$.

A. $x^2 + y^2 \leq 4$,
D. $y \leq x + 4$,

B. $y \leq 3x + 4$,
E. $x^2 + y^2 \geq 4$,

C. $y > x + 4$,
F. $y > 3x - 4$.

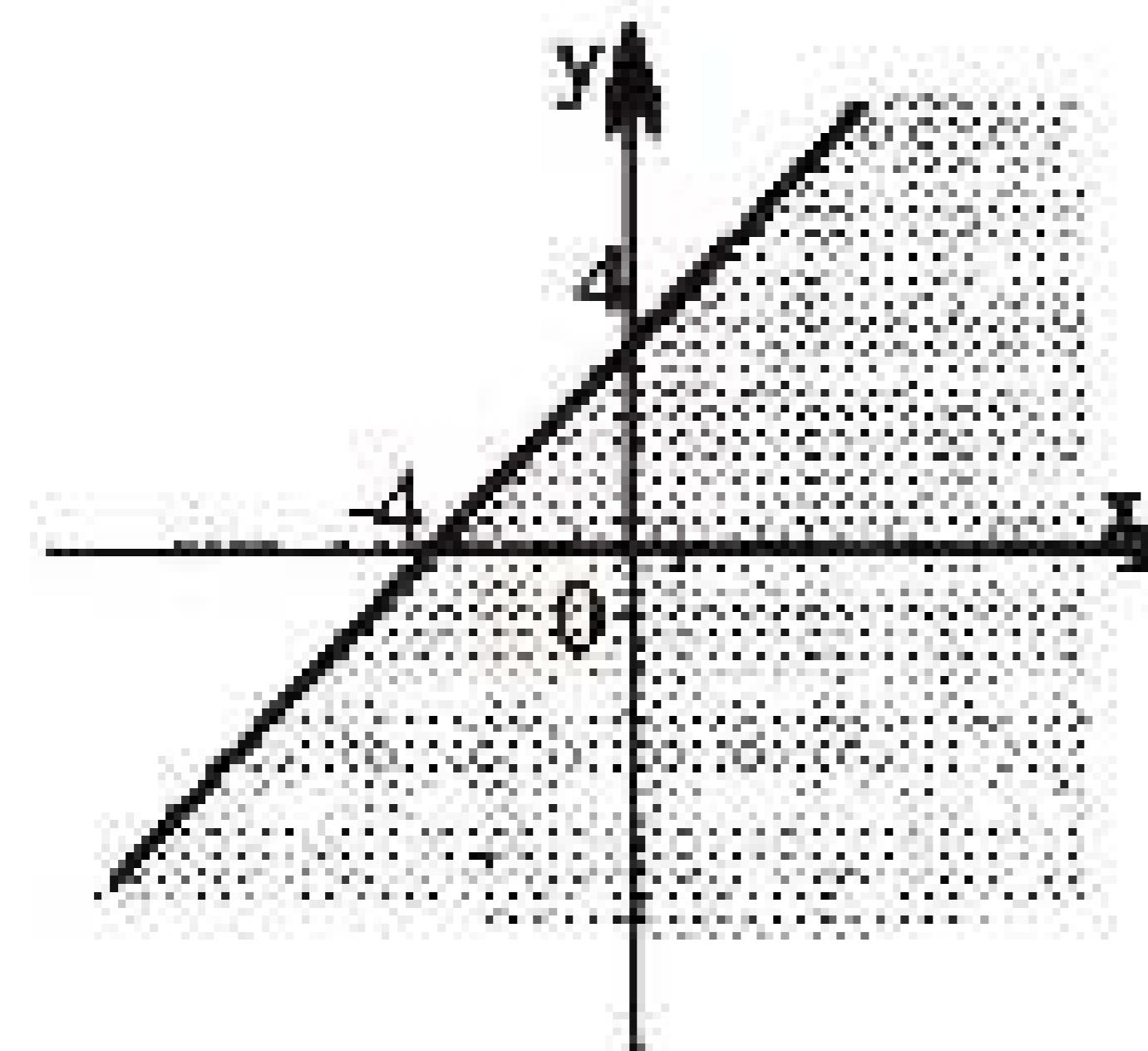


Рис. 7

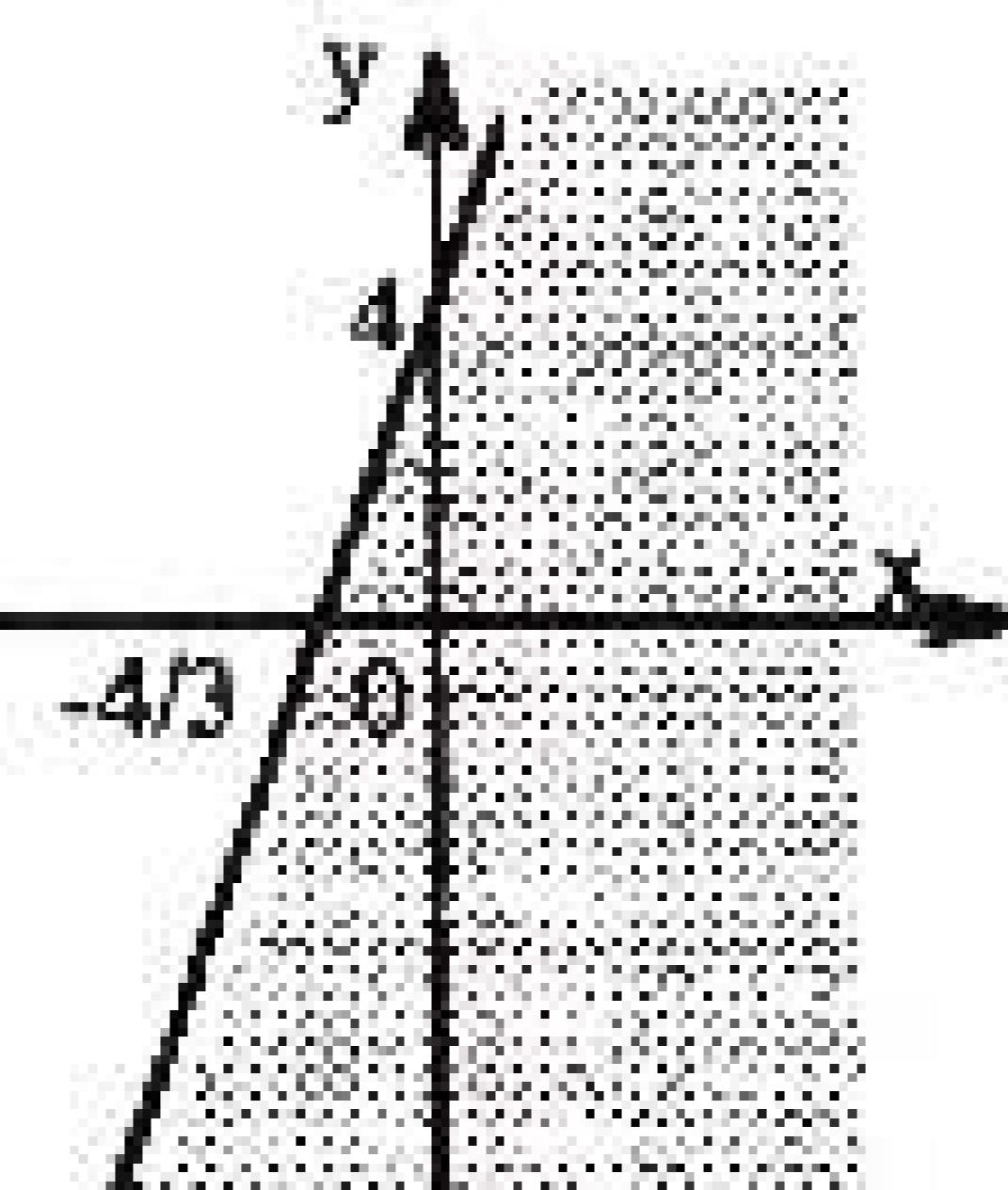


Рис. 8

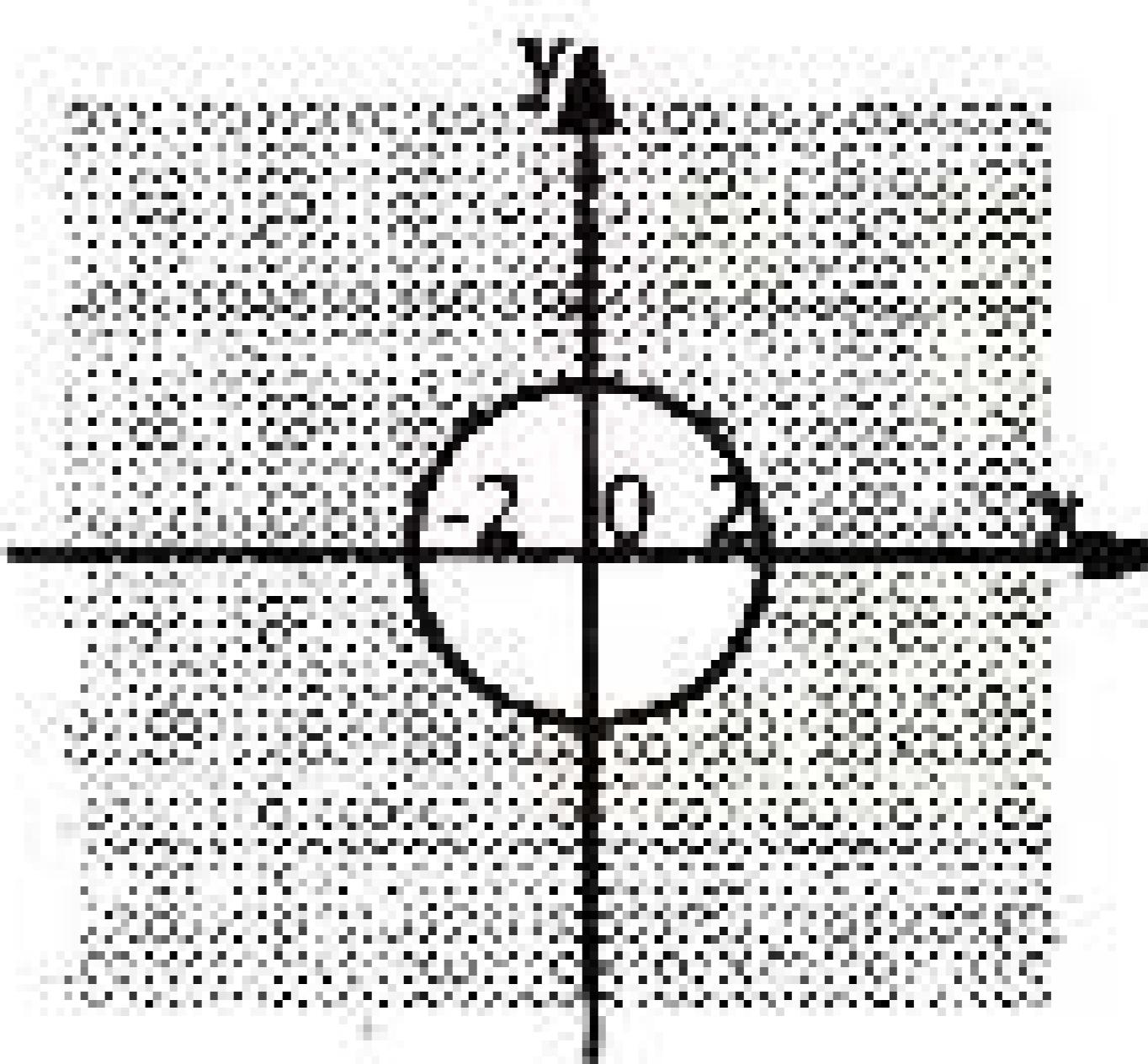


Рис. 9

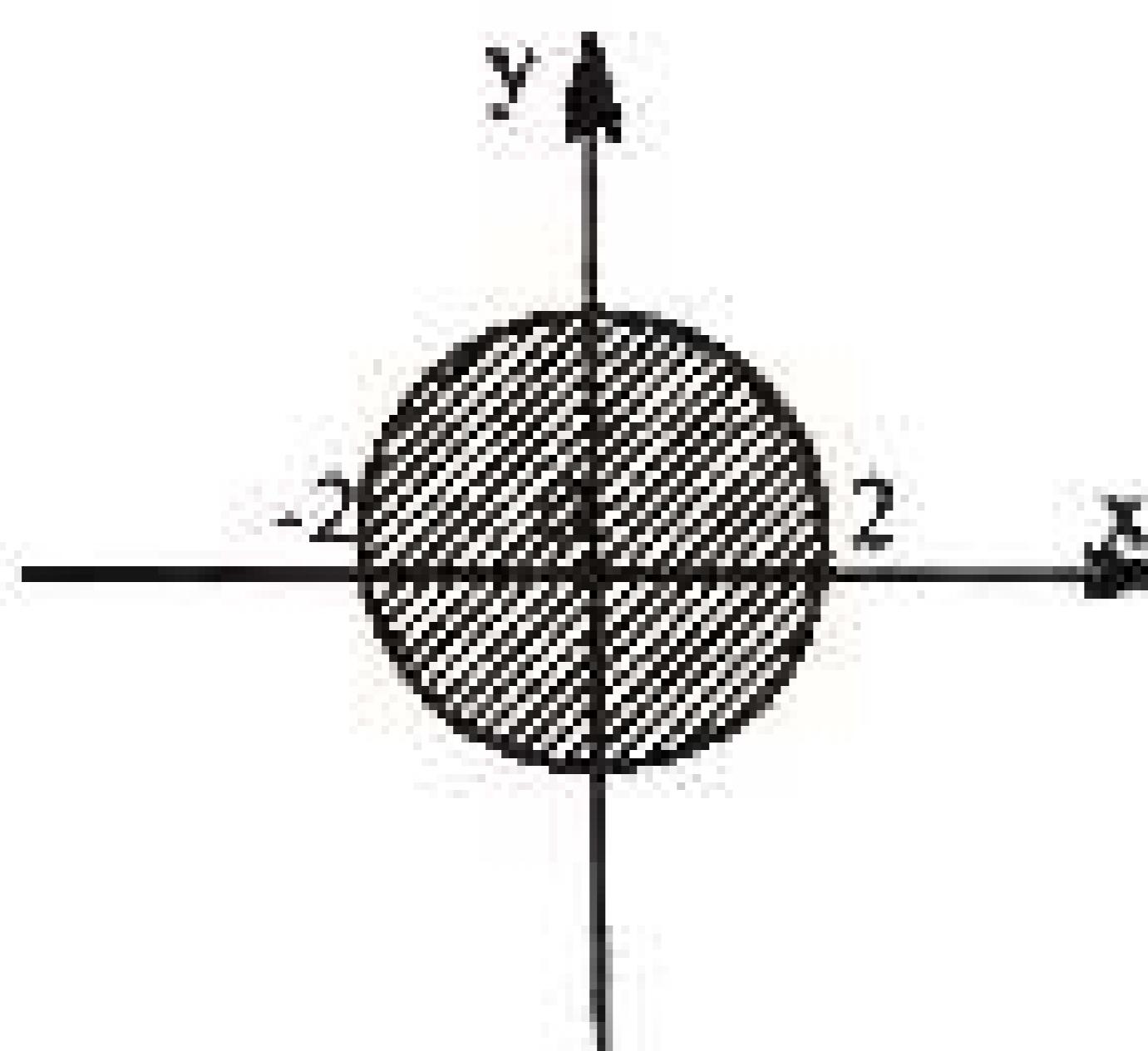


Рис. 10

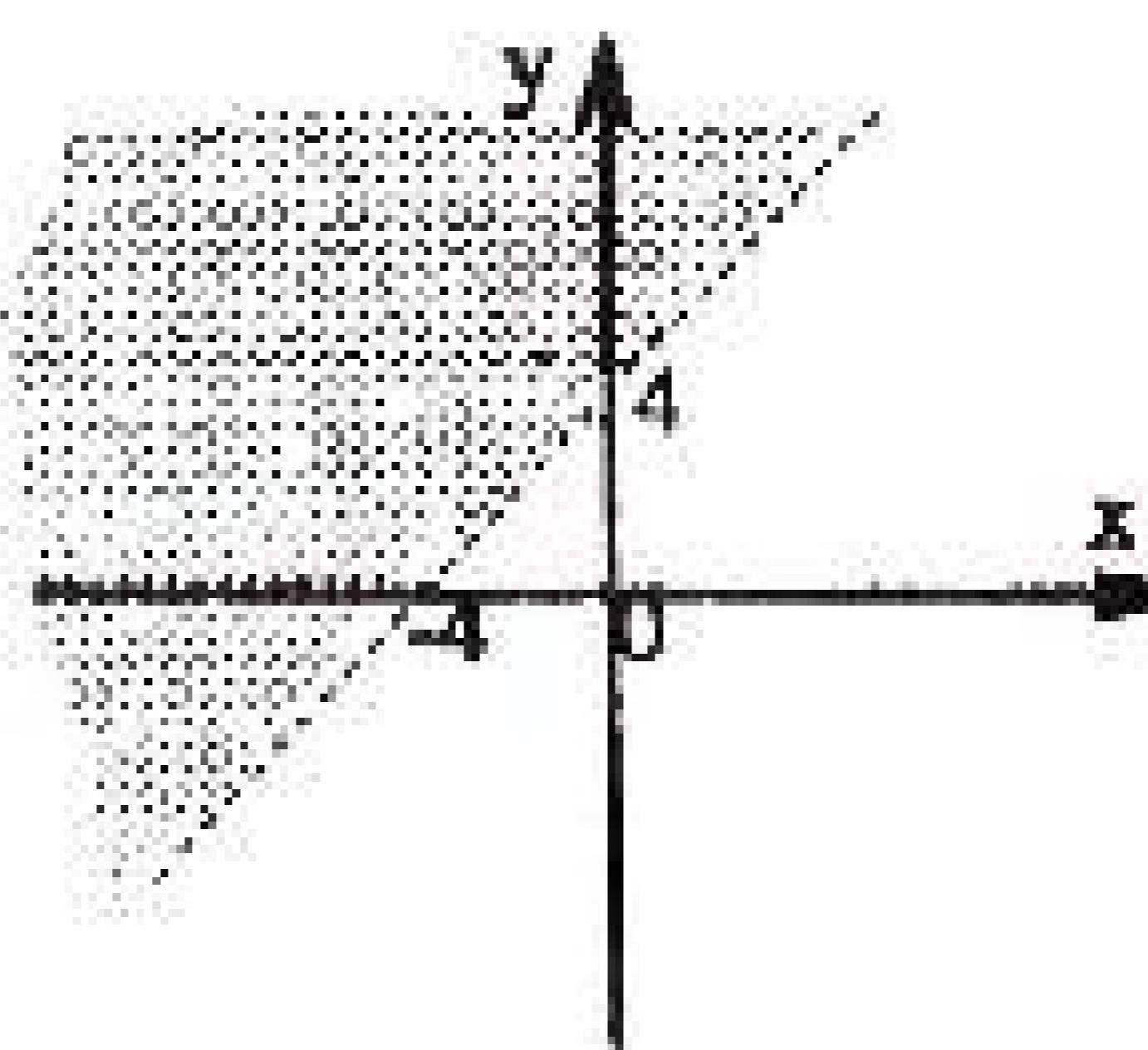


Рис. 11

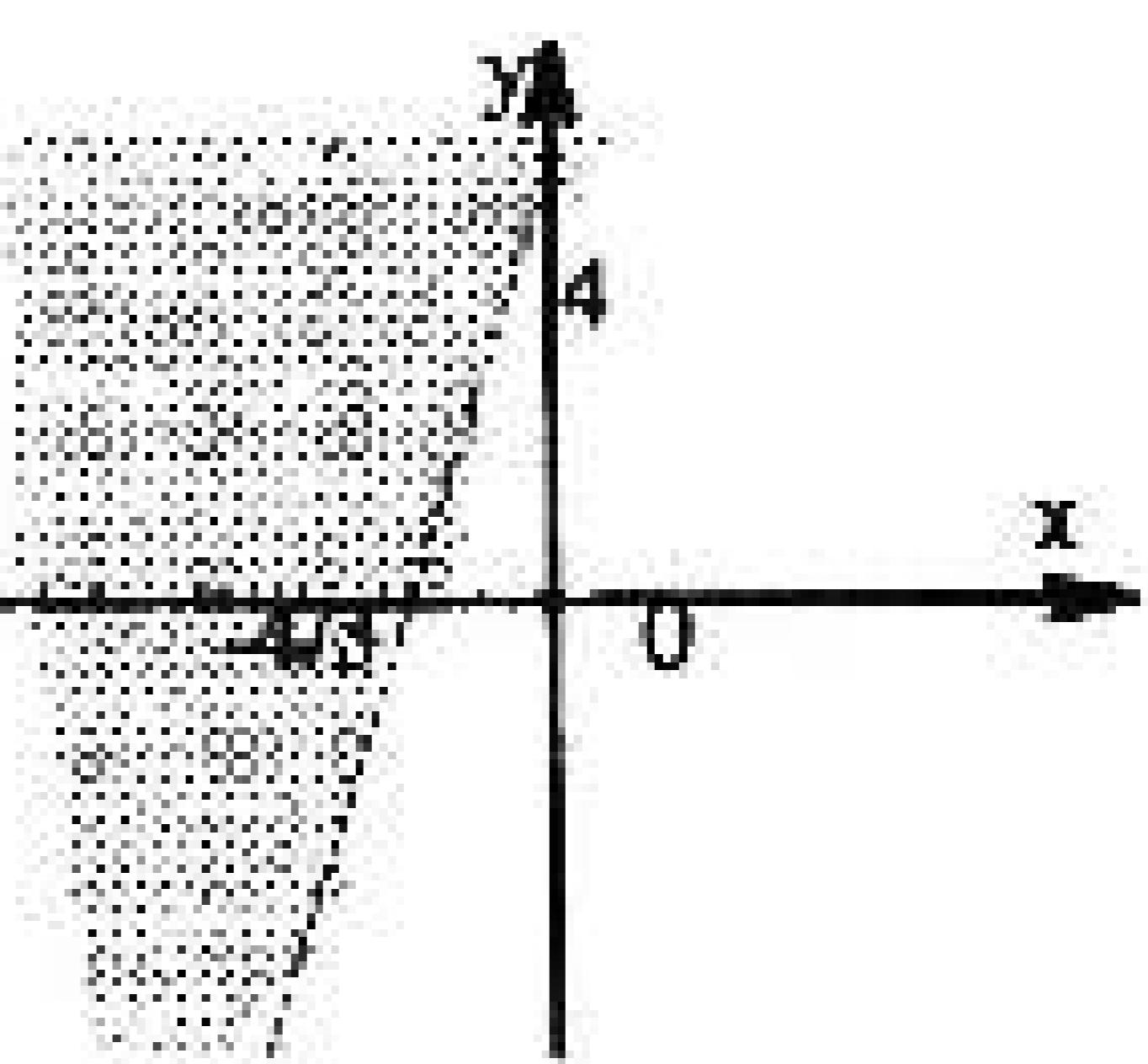


Рис. 12

Задание 3. Выполните указанные действия.

1. $|z + 1|/|z - 2| \geq 0,5$, 2. $|z + 2|/|z - 3| \geq 1$, 3. $|z + 3|/|z - 3| \geq 2$,
4. $|z + 3|/|z - 3| < 2$, 5. $|z + 1|/|z - 2| < 0,5$, 6. $|z + 2|/|z - 3| < 1$.

A. $\begin{cases} (x-5)^2 + y^2 \leq 16, \\ x + iy \neq 3, \end{cases}$

D. $x \leq 1/2$,

B. $\begin{cases} (x+2)^2 + y^2 \geq 4, \\ x + iy \neq 2, \end{cases}$

E. $(x-5)^2 + y^2 > 16$,

C. $\begin{cases} x \geq 1/2, \\ x + iy \neq 3, \end{cases}$

F. $(x+2)^2 + y^2 < 4$.

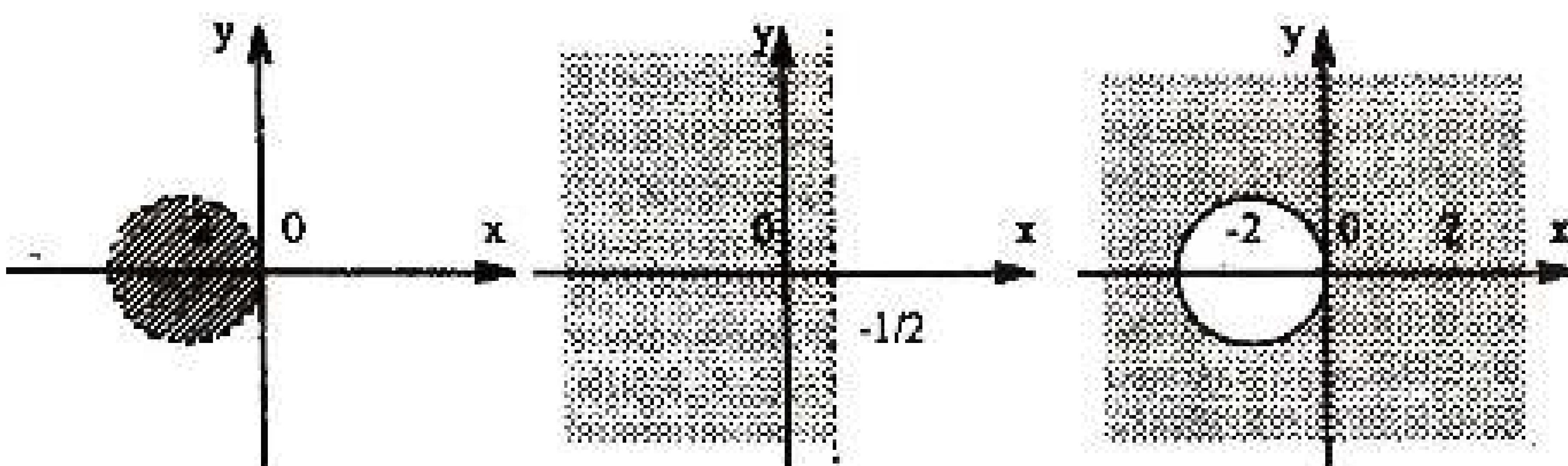


Рис. 13

Рис. 14

Рис. 15

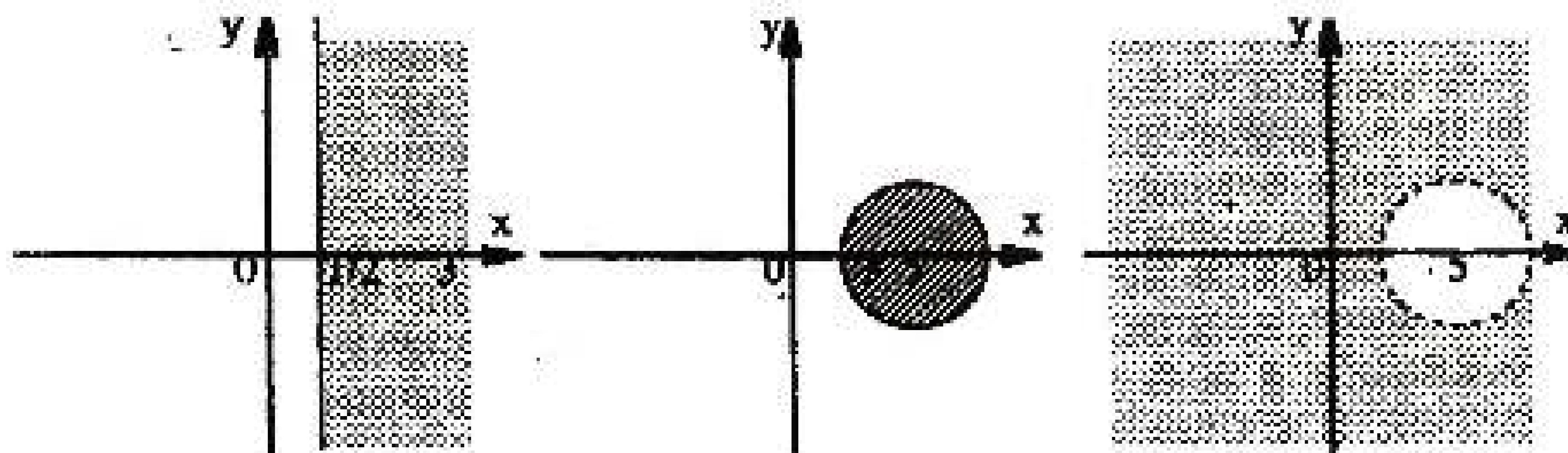


Рис. 16

Рис. 17

Рис. 18

ОТВЕТЫ

Задание 1. 1 — Е, рис. 6; 2 — F, рис. 3; 3 — А, рис. 1; 4 — В, рис. 2; 5 — С, рис. 5; 6 — D, рис. 4.

Задание 2. 1 — В, рис. 8; 2 — А, рис. 10; 3 — D, рис. 7; 4 — Е, рис. 9; 5 — С, рис. 11; 6 — F, рис. 12.

Задание 3. 1 — В, рис. 15; 2 — С, рис. 16; 3 — А, рис. 17; 4 — Е, рис. 18; 5 — F, рис. 13; 6 — D, рис. 14.

В качестве теоретической основы работы нами использованы теория обучения на основе деятельностного подхода, теория индивидуализации обучения и теория развития личности учащихся.

Исследования показывают, что интеграция всех звеньев образовательной системы республики, всех ее направлений и типов учебных заведений дает возмож-

ность повысить качество подготовки специалистов; обеспечить преемственность в содержании учебных программ и методике обучения в средней и высшей школе; экономить бюджетные средства, оптимально использовать материальные базы вузов и школ; упорядочить содержание и качество управления образованием.



Ю. Г. ЕФЕРИН, доцент кафедры экономической теории МГУ им. Н.П. Огарева

ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МЫСЛИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня наша страна находится на одном из самых драматичных этапов своей истории. Здесь осуществляется непростой переход к новому типу экономического развития, идет небывалая по масштабам, неадекватная по своему значению трансформация социально-экономических отношений, крайне противоречиво происходит становление общественной системы нового типа.

Никто не сомневается в необходимости продолжения реформ. Вопрос стоит в иной плоскости: как быстро и какими средствами и методами проводить преобразования? До сих пор они опирались в основном на иностранный опыт, так называемые „экономические чудеса“ Запада и Востока, на веру, что достаточно лишь „поточнее“ скопировать „атрибуты“ рынка, будь то рыночная инфраструктура (биржи, банки, фонды и т. п.) или же экономическая политика (монетаризм, приватизация и пр.), — и успех реформам гарантирован.

Безусловно, знать и учитывать зарубежный опыт надо. Но механически накладывать его на экономическую практику России недопустимо. Слишком различные объективные условия и исходные позиции. Все зарубежные программы (американские, китайские, аргентинские и пр.), которые мы считаем универсальными, обязательно основываются на учете национальных особенностей: традиций, культуры, психологии, мировоззрения, исторической практики и т. п.

Причин подобного заимствования много. Одна из них кроется в том, что наша экономическая практика ушла значительно дальше фундаментальной экономической науки. И после того как марксистская парадигма экономической науки была „слана в запасники“, в области экономической теории и истории экономической мысли образовался определенный вакуум, так как, в свою очередь, русское дореволюционное экономическое наследие в течении семидесяти с лишним лет было фактически „репрессировано“ и целостная картина отечественной экономической науки отсутствовала. Этот вакуум в силу политических и коммерческих причин заполняется часто некритически заимствованными фрагментами зарубежной экономической теории.

Следует отметить, что коммунистическая экономическая наука в основном игнорировала отечественную дореволюционную экономическую теорию. Литературы по этому вопросу было крайне мало. Особого внимания заслуживает многотомная „История русской экономической мысли“ под редакцией А. И. Пашкова, изданная в 1955 г., где авторы начинали исследования с экономической мысли в Киевской Руси и продолжали их до 50-х годов XX в. В период горбачевских реформ (1985 — 1991 гг.), когда наметилась тенденция и появились возможности давать критический анализ марксистской социальной, в том числе экономической, науки, увидел свет труд

А. В. Аникина „Путь исканий: Социально-экономические идеи в России до марксизма” (1990 г.), где автор попытался дать анализ некоторых направлений „передовой отечественной экономической мысли” в России до Октябрьского переворота. Содержащийся в этих и ряде других работ анализ русского экономического наследия в большинстве случаев носил ярко выраженный идеологический, однобокий и часто фрагментарный характер. Особенно это касается истории экономической науки в советский период (1918 — 1985 гг.). А некоторые вопросы развития экономической мысли России до сих пор остаются малоизвестными. Достаточно сказать, что русские экономисты, такие, как А. В. Чаянов, Н. Д. Кондратьев, Б. Д. Брушус, А. Н. Челищев, Н. П. Макаров и многие другие, „вернулись” в отечественную экономическую науку буквально „с Запада”, так как в течение сорока лет их труды были недоступны даже для „научной элиты”.

Тотальный кризис 90-х годов вновь подхлестнул интерес к своему экономическому наследию, так как западный вариант экономической теории не сумел справиться с решением поставленных задач. В последние годы стали выходить книги, посвященные русской экономической теории и практике (История экономической мысли в России: Учеб. пособие для вузов / Под ред. А. Н. Марковой. М., 1996; Отечественное предпринимательство: Очерки истории. М., 1995; Никонов А. А. Спираль многовековой драмы: аграрная наука и политика России (XVIII — XX). М., 1995 и др.).

Однако следует заметить, что в большинстве работ оценка русской экономической науки опять осуществляется по западному экономическому шаблону, посредством привязки к западной хронологии и школам. Например, Ивана Тихоновича Посошкова традиционно считают меркантилистом, членом, разделявшим идеи этой западной школы. Но считать его просто меркантилистом — значит либо исказить, либо недопонимать взгляды ученого. Дело в том, что он не ограничивался сферой обмена, придавал большое значение самому производству, земле и другим природным ресурсам, заботился об их сохранении и упорядоченном использовании; в поле его зрения был весь цикл воспроизводства, включая

хранение, переработку и реализацию продукции.

Конечно, русская экономическая наука испытывала на себе определенное влияние западной экономической мысли. Но вместе с тем нельзя не учитывать фактор, который детерминировал особое развитие отечественной экономической науки, а именно через призму развития аграрной мысли. Россия была сельскохозяйственной страной. Большую часть ее населения всегда составляли крестьяне в отличие от стран развитой индустрии, для которых были характерны монополия идеи прогресса и убеждение, что развитие происходит в направлении массовой индустриализации. Это сказалось и на содержании экономической теории. Что же касается России, то экономическая мысль здесь всегда носила аграрный характер и, к сожалению, драматический. Трудно найти на каком-либо континенте нашей планеты страну с более трагичной судьбой кормящего класса и его научной элиты (А. А. Никонов).

Последние кризисные события лишний раз подтверждают мысль, что возрождение России может произойти прежде всего через развитие аграрного сектора экономики и ее инфраструктуры. В связи с этим чрезвычайно актуальным представляется исторический опыт собственной страны. Теоретическое наследие ученых России в области экономики вообще и аграрной экономики в частности бесценно и давно стало достоянием мировой науки. Вспомним хотя бы, что кооперативное движение многих европейских стран (Италии, Испании и др.) базируется на идеях А. В. Чаянова.

Разумеется, было бы наивно искать в работах наших предшественников конкретные рецепты для решения стоящих перед нами проблем. Мы живем в другую эпоху, объективные условия в принципе кардинально изменились. И все же наследие классиков дает нам методологические подходы, теоретические выводы, которые и сегодня могут работать на практике, тем более, что многие проблемы, особенно в сельском хозяйстве, те же, что были в прошлом. До сих пор в России не решен аграрный вопрос, продолжаются дискуссии о формах и методах сельскохозяйственного производства.

Необходимо „вернуть” в отечествен-

ную науку десятилетиями замалчивающиеся научные школы, направления, имена выдающихся экономистов России, а также важнейшие реформаторские преобразования и дать их анализ в разные эпохи в свете современной экономической реформы.

К сожалению, отношение к русской экономической мысли как вторичной и неоригинальной сегодня наблюдается и в высшей школе, о чем красноречиво свидетельствует структура курсов истории экономических учений, где на изучение отечественной экономической науки не отводится достаточное количество часов. Подавляющее большинство российских студентов не помнят фамилии русских экономистов, зато цитируют наизусть западных. Каждый знает Адама Смита и его фундаментальное „Исследование о природе и причинах богатства народов“, но почти никто не может назвать автора первого русского учебника по экономике.

Подчас складывается впечатление, что у России не было своего экономиче-

ского научного прошлого. Поэтому хотелось бы восполнить данный пробел. Предлагаемый нами спецкурс, который может вестись как в высшей, так и в средней школе, позволяет отчасти решить эту проблему. Небольшие рамки курса, конечно, не дают возможности полностью освistить становление и развитие отечественной экономической науки. В программе курса выделены основные, узловые этапы развития экономической мысли с момента зарождения до наших дней. Причем акцент сделан на малоизученных или забытых школах и направлениях русской экономической науки. Для успешного освоения курса предлагаются малоизвестный круг литературы, большое количество первоисточников и другой научной и учебной литературы.

Данный курс является одним из первых такого рода, а поэтому не претендует на бесспорность. Автор с благодарностью примет любую помощь и пожелания по его совершенствованию и дальнейшему становлению.

ПРОГРАММА СПЕЦКУРСА
„ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ МЫСЛИ“

Тема 1

ЗАРОЖДЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ В РОССИИ

1. Истоки русской экономической науки (Ю. Крижанич „Разговоры о владельстве“, „Домострой“).
2. Российский меркантилизм в трудах первого русского экономиста И. Т. Порошкова.
3. Физиократизм А. П. Волынского.
4. Основные экономические проблемы

в трудах русских экономистов 2-й половины XVIII в. (А. Я. Поленов, Н. И. Новиков, А. Т. Болотов, И. Н. Комов, В. А. Левшин и др.).

5. Императорское вольное экономическое общество XVIII – XIX вв. (ИВЭО) (И. А. Стебут, А. И. Скворцов, А. Ф. Фортунатов, Г. И. Танфильев, Д. И. Рихтер, В. В. Винер).

ЛИТЕРАТУРА

- Аникин А. В. Путь исканий: Социально-экономические идеи в России до марксизма. М.: Политиздат, 1990.
Волынский А. П. Инструкция дворецкому Ивану Немчинову // Москвитянин. 1864. Т. I, № 1. Отд. IV.
Домострой. М.: Худож. лит., 1991.
Жизнь и приключения Андрея Болотова, опи-

санная самим им для своих потомков. Б. м.: Академия, 1931. Т. 3.

Брикнер А. Иван Порошков. Ч. I. Порошков как экономист. СПб.: Тип. В. Балашова, 1876.

История русской экономической мысли. М.: Госполитиздат, 1955. Т. I, ч. 1.

История экономической мысли в России. Учебное пособие для вузов / Под ред. А. Н. Марковой. М.: Закон и право. ЮНИТИ, 1996.

Костомаров Н. И. Русская история в жизнеописаниях ее главнейших деятелей: Второй отдел. СПб., 1874.

Крыжанович Ю. Политика. М., 1965.

Платонов Д. Н. Иван Посошков. М.: Экономика, 1989.

Посошков И. Т. Книга о скудости и бо-

гатстве и другие сочинения / Ред. и коммент. Б. Б. Кафенгауз. М.: Изд-во АН СССР, 1951.

Соловьев С. М. История России с древнейших времен. Кн. 8 // Полн. собр. соч. М., 1962. С. 15 — 16.

Ходынин А. И. ИВЭО с 1765 до 1865 г. СПб., 1865.

Тема 2

РОССИЙСКАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ НАУКА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в. (1801 — 1861 гг.)

1. Проблемы высвобождения крестьян и частной собственности в отечественной экономической мысли.

2. Экономическая система М. Г. Павлова.

3. Экономические взгляды С. М. Усова.

4. М. М. Сперанский и его экономические проекты.

ЛИТЕРАТУРА

Аникин А. В. Путь исканий: Социально-экономические идеи в России до марксизма. М.: Политиздат, 1990.

История русской экономической мысли. М., 1955. Т. 1, ч. 1.

История экономической мысли в России: Учеб. пособие для вузов / Под ред. А. Н. Марковой. М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1996.

Ключевский В. О. Собр. соч.: В 9 т. М.: Мысль, 1989. Т. 5

Крохалев Ф. С. О системах земледелия. М.: Сельхозиздат, 1960.

Левалов М. Г. Курс сельского хозяйства. 1837.

План государственного преобразования графа М. М. Сперанского. М.: Русская мысль, 1905.

Таир А. Д. Основания рационального сельского хозяйства / Пер. С. А. Маслова. М., 1830.

Ядгаров Я. С. История экономических учений. М.: Экономика, 1996.

Тема 3

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ НАУКА РОССИИ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД (60 — 90-е годы XIX в.)

1. Экономическая политика России в 60 — 90-е годы XIX в.

2. Экономическая наука 60 — 90-х годов XIX в. (Н. Х. Бунге, С. Ю. Витте, Н. Г. Чернышевский, А. С. Ермолов,

П. А. Костычев, А. В. Советов, И. А. Стебут, Д. И. Менделеев).

3. Первый российский учебник по экономике А. П. Людовского.

ЛИТЕРАТУРА

Аникин А. В. Путь исканий: Социально-экономические идеи в России до марксизма. М.: Политиздат, 1990.

Вебер А. Теория размещения промышленности. Л.: М.: Книга, 1926.

Вытиле С. Ю. Записка по крестьянскому делу. СПб., 1905.

Из речи графа С. Ю. Витте на заседании Государственного Совета 15 марта 1910 г. // Вопр. экономики. 1990. № 10. С. 85 — 89.

История экономической мысли в России: Учеб.

пособие для вузов / Под ред. А. Н. Марковой. М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1996.

Кондратьев Н. Д. Рынок хлебов. М.: Наука, 1991.

Лаур Е. Экономия сельского хозяйства. М.: Колл. изд-во, 1926.

Ляшенко Л. И. История народного хозяйства СССР. М.: ОГИЗ, 1948. Т. 2.

Чернышевский Н. Г. Капитал и труд // Избр. экон. произ. М., 1948. Т. 2.

Энгельгардт А. Н. Из деревни. М.: Мысль, 1987.

Тема 4

РОССИЙСКАЯ ЭКОНОМИЧЕСКАЯ НАУКА В НАЧАЛЕ ХХ в.

1. Экономическая политика П. А. Столыпина.
2. Экономические программы политических партий начала ХХ в.
3. Основные направления развития экономической мысли в России на-

чала ХХ в. (А. А. Кауфман, П. Б. Струве, М. И. Туган-Барановский, Д. Н. Прянишников, А. В. Пешехонов, Н. Н. Худяков, М. М. Ковалевский, А. И. Чупров, К. А. Пажитнов, Н. П. Макаров, А. В. Чаянов и др.).

ЛИТЕРАТУРА

- Аграрный вопрос в Совете министров. М.; Л., 1924. Вып. 4.
- Аликин А. В. Путь исканий: Социально-экономические идеи в России до марксизма. М.: Политиздат, 1990.
- Бруцкус Б. Д. Очерк аграрной политики иностранных государств и России. Пг., 1918.
- Ватине С. Ю. Записка по крестьянскому делу. СПб., 1905.
- История экономической мысли в России: Учеб. пособие для вузов / Под ред. А. Н. Марковой. М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1996.
- Кауфман А. А. Аграрный вопрос в России: Курс лекций. М., 1917.

- Ляшенко П. И. История народного хозяйства СССР. М.: ОГИЗ, 1948. Т. 2.
- Струве П. Б. Хозяйство и цена. Ч. I. СПб.; М.: Изд-во Б. Рябушинского, 1913.
- Туган-Барановский М. И. Основы политической экономии. СПб., 1911.
- Туган-Барановский М. И. Социальные основы кооперации. 3-е изд. Б. м., 1922.
- Туган-Барановский М. И. Теоретические основы марксизма. М., 1918.
- Чаянов А. В. Основные идеи и формы организации сельскохозяйственной кооперации. М.: Книгосоюз, 1927.

Тема 5

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ НАУКА В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД (1918 — 1953 гг.)

1. Политика „военного коммунизма“ как модель бестоварной системы хозяйства (В. И. Ульянов (Ленин), Л. Д. Троцкий, Н. И. Бухарин, А. А. Богданов).
2. НЭП и основные направления развития отечественной экономической мысли в 20-е годы (Б. Д. Бруцкус, Л. Н. Ли-

- тощенко, А. В. Чаянов, Н. П. Макаров, А. Н. Челинцев, А. А. Рыбников, А. Н. Минин, Г. А. Студенский, Н. Н. Суханов (Гиммер), П. П. Маслов).
3. Экономические взгляды И. В. Сталина.
 4. Золотой век российской управленческой мысли.

ЛИТЕРАТУРА

- Бердаев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма. М.: Наука, 1990.
- Богданов А. А. Вопросы социализма: Работы разных лет. М.: Политиздат, 1990.
- Богданов А. А. Краткий курс экономической науки. 10-е изд. М., 1922.
- Бруцкус Б. О новой экономической политике // ЭКО. Новосибирск: Наука, 1989. № 10. С. 84 — 93.
- Булгаков С. Н. Краткий очерк политической экономии. М., 1906.
- Бухарин Н. И. Избранные произведения. М.: Экономика, 1990.
- Каким быть плану: дискуссия 20-х годов. Г. М. Кржижановский, С. Г. Струмилин, Н. Д. Кондратьев, В. А. Базаров. Л.: Лениздат, 1989.
- Кондратьев Н. Д. Проблемы экономической динамики. М.: Экономика, 1989.

- Ленин В. И. Социализм и крестьянство // Полн. собр. соч. Т. 11. С. 282 — 291.
- Литтошенко Л. Кооперация, социализм и капитализм // Вопр. экономики. 1995. № 10. С. 132 — 144.
- Литтошенко Л. Социализация земли. М., 1918.
- Ляшенко П. И. История народного хозяйства СССР. М.: ОГИЗ, 1948. Т. 3.
- НЭП и хозрасчет. М.: Экономика, 1991.
- Пути развития: дискуссия 20-х годов. Е. А. Преображенский, Н. И. Бухарин. Л.: Лениздат, 1990.
- Советская управленческая мысль 20-х годов: Крат. имен. справ. / Под ред. Э. Б. Корнилова и др. М.: Экономика, 1990.
- Сталин И. В. К вопросам ленинизма // Соч. М.: ОГИЗ, 1948. Т. 8. С. 60 — 75.
- Сталин И. В. О возможности построения социализма в нашей стране // Там же. С. 95 — 98.

Сталин И. В. Экономические проблемы в СССР. М.: Госполитиздат, 1952.
 Троцкий Л. Д. К истории русской революции. М.: Политиздат, 1990.
 Чаянов А. В. Избранные труды. М.: Колос, 1993.

Чаянов А. В. Краткий курс кооперации. 4-е изд. М.: Кооп. изд-во, 1925. (Репр. воспр. — 1989).
 Чаянов А. В. Организация крестьянского хозяйства. М.: Кооп. изд-во, 1925.

Тема 6

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ НАУКА В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД (1953 — 1980-е годы)

1. Советские экономисты-«рыночники» 60-х годов.
2. Экономико-математическое моделирование в 50 — 60-е годы.
3. Основные направления развития отечественной экономической мысли в 60 — 80-е годы.

ЛИТЕРАТУРА

- Аганбегян А. Э. Экономико-математические методы и модели. М.: Наука, 1964.
- Анискин А. В. Люди науки. Встречи с выдающимися экономистами. М.: Дело, 1995.
- Венгер В. Г. Использование закона стоимости в колхозном производстве. М.: Наука, 1965.
- Евстигнеева Л., Евстигнеев Р. Проблема синтеза общеэкономической и институционально-заплюснионной теорий // Вопр. экономики. 1998. № 8. С. 97 — 113.
- История экономической мысли в России: Учеб. пособие для вузов / Под ред. А. Н. Марковой. М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1996.
- Канторович Л. В. Математические методы органиации и планирования производства. Л., 1939.
- Моисеев Н. Н. Социализм и информатика. М.: Политиздат, 1988.
- Негру-Водэ А. С. Межхозяйственная кооперация. Опыт и проблемы. М.: Колос, 1975.
- Немчинов В. С. Экономико-математические методы и модели. М.: Мысль, 1965.
- Новожилоев Р. В. Измерение затрат и их результатов в социалистическом хозяйстве. М.: Соцэкгиз, 1959. Т. 1.
- Сметанин И. Е., Тихонов В. А., Лемешев М. Я., Белов М. И. Народнохозяйственный агропромышленный комплекс. Теория и практика. М.: Экономика, 1980.

Тема 7

РАЗВИТИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ НАУКИ В ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОД (1990-е годы)

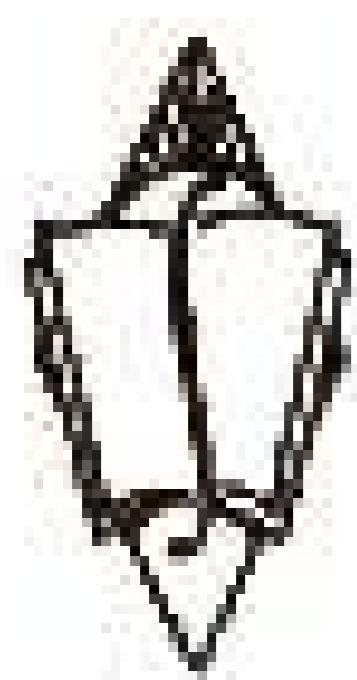
1. Реформирование экономической науки в годы перестройки (1985 — 1991 гг.).
2. Отечественная экономическая наука в условиях тотального кризиса 90-х годов.
3. Состояние экономической мысли в переходный период.

ЛИТЕРАТУРА

- Абалкин Л. И. Перспективы экономики России на исходе XX века // Экономист. 1996. № 12.
- Абалкин Л. И. Роль государства в становлении и регулировании рыночной экономики // Вопр. экономики. 1997. № 6. С. 4 — 12.
- Аганбегян А. Э. Экономико-математические методы и модели. М.: Наука, 1964.
- Анискин А. В. Люди науки. Встречи с выдающимися экономистами. М.: Дело, 1995.
- Венгер В. Г. Использование закона стоимости в колхозном производстве. М.: Наука, 1965.
- Гайдар Е. Государство и эволюция. М.: Евразия, 1995.
- Гайдар Е. Тактика реформ и уровень государственной нагрузки на экономику // Вопр. экономики. 1998. № 4. С. 4 — 13.
- Горбачев М. С. Годы трудных решений. М.: Альфа-Принт, 1993.
- Государственное регулирование экономики и социальный комплекс / Под ред. Т. Г. Морозовой, А. В. Пикулькина. М.: Финстатинформ, 1997. С. 4 — 94.
- Евстигнеева Л., Евстигнеев Р. Проблема синтеза общеэкономической и институционально-

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- эволюционной теорий // Вопр. экономики. 1998. № 8. С. 97 — 113.
- Жилина И. Ю. Экономика переходного периода // Социальные и гуманитарные науки. Сер. 2. Экономика. 1997 № 2. С. 3 — 9.
- История экономической мысли в России: Учеб. пособие для изузов / Под ред. А. Н. Марковой. М.: Закон и право, ЮНИТИ, 1996.
- Ольянин Ю. Хозяйственная трансформация и трансформация теории // Вопр. экономики. 1998. № 5. С. 14 — 28.
- Строй Е. О новых ориентирах экономической политики // Вопр. экономики. 1998. № 5. С. 4 — 13.
- Фидатов В., Фатеев С. Экономическая политика нынешней России: сходные разные подходы // Власть. 1997. № 8. С. 65 — 71.
- Хрущев Н. С. Строительство коммунизма в СССР и развитие сельского хозяйства. М.: Политиздат, 1962. Т. 3.
- Экономическая теория на пороге XXI века / Под ред. Ю. М. Осипова, В. Т. Пуляева. СПб.: ТОО ТК „Петрополис“, 1996.
- Яшин Е. Российская экономика и экономическая политика // Общество и экономика. 1998. № 1. С. 28 — 40.



ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Г. А. ЗАСОБИНА, зав. кафедрой педагогики Ивановского государственного университета, профессор

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ „ПЕДАГОГИКА“

В основу построения образовательной области той или иной дисциплины должна быть положена определенная концептуальная модель ее главной категории.

Особенностью сегодняшнего состояния педагогической науки, с которой вынужден считаться преподаватель, приступая к созданию проекта образовательной области „Педагогика“, является прежде всего многообразие подходов к толкованию ее основных категорий. Неоднозначность их трактовки приводит к возникновению в самом проекте противоречивых тенденций, проявляющихся как на этапе целеполагания, так и при отборе содержания предмета и выстраивании технологий организации педагогического процесса. Определимся в отношении основной категории педагогики.

Педагогика — наука, „изучающая особую, социально и личностно детерминированную, целенаправленную деятельность (курсив наш. — Г. З.) по приобщению человеческих существ к жизни социума“ (Краевский В. В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. 1997. № 4. С. 116). Именно в ней «совершается становление духовно зрелой, нравственно свободной личности, способной нести груз ответственности за судьбу земной цивилизации и культуры, защищать и

отстаивать общечеловеческие ценности, творить целостный гуманистический мир, по „мере жизни“ человеческой“ (Валицкая А. П. Философские основания современной парадигмы образования // Педагогика. 1997. № 3. С. 19).

Одной из актуальных задач педагогики является построение и научное обоснование моделей образовательных систем разного уровня и назначения, „...нахождение вариантов структурирования образовательного пространства, выделение его уровней, соответствующих им структурных единиц, разграничение этапов становления этих структур, выработка прогнозов их последующего развития“ (Гинзбургский В. И. Проблема структурирования мирового образовательного пространства // Педагогика. 1997. № 3. С. 10).

Предлагаемая к реализации в качестве дополнительной профессионально-образовательная программа „Преподаватель“ представляет собой концептуальную модель ценностно-ориентированной системы, построенную на основе идей формирования в университете профессиональной индивидуальности выпускника. Авторы программы сделали попытку перейти от предметно-центрированной модели содержания образования с характерной для нее жесткой структурой учеб-

ных дисциплин, ориентированной на логику развития науки и организацию научных знаний в соответствующие статичные системы, к более гибкой модели, позволяющей интегрировать предметное содержание разных учебных дисциплин с субъективным опытом студентов. Однако реализация этой концепции потребовала дополнительного исследования ряда проблем теоретического и прикладного характера. Обозначим некоторые из них.

1. Традиционно проектирование содержания образования происходило с «использованием метода „сверху-вниз“, хорошо зарекомендовавшего себя при построении многих сложных систем (поступательное проектирование всех элементов и взаимосвязей системы с поэтапным углублением степени их детализации)» (Лейбович А. Н. Научно-педагогические основы формирования государственного стандарта профессионального образования: Дис.... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1995. С. 6). При введении дополнительных профессионально-образовательных программ в многоуровневую систему подготовки специалистов требует особого научно-методического обоснования процесс соотнесения основной образовательной (профессионально-образовательной) программы (бакалавра, магистра, специалиста) и дополнительной (например, профессионально-образовательных программ „Преподаватель“ и „Преподаватель высшей школы“).

Дополнительная профессионально-образовательная программа „Преподаватель“ вырастает из основной, а для этого должна иметь в ней особые „точки роста“: педагогическое знание интегрировано со знанием в области философии, культурологии, психологии, специальных дисциплин, просто там оно еще „недопределено“. Оно присутствует в них как сопутствующее, „чужое“, избыточное, выходящее за пределы актуального и может быть востребовано будущей дополнительной программой.

„Зародышем“ будущей программы, который определил новые ориентиры образовательного маршрута и в какой-то степени внесет коррективы в логику индивидуальной жизни студента, призван стать курс „Педагогика и психология“ — базовый для всего блока психолого-педагогических дисциплин в программе подготовки преподавателя.

2. Принципиальное отличие новой профессионально-образовательной программы состоит в том, что в ней впервые заложен в качестве основополагающего принцип свободного выбора личностью своей жизненной стратегии и педагогического образования как средства, обеспечивающего данный выбор. Это выбор взрослого человека, который, с одной стороны, имеет выраженную потребность в самоопределении, самореализации, самостоятельности. С другой стороны, он „приобретает в социализации способность действовать в рамках норм деятельности, отношений общения и коммуникации, норм культуры. ...он применяет приобретенную способность в двух вариантах. Либо он ее подчиняет логике индивидуальной жизни, либо индивидуальному поиску решения социальных задач и проблем“ (Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991. С. 14). Поэтому преподаватель, разрабатывающий модель образовательной области той или иной дисциплины внутри предлагаемой на выбор дополнительной программы, не может игнорировать ценностные ориентации и профессиональные намерения студента, сделавшего свой выбор: многомерное пространство учебной дисциплины сегодня уже не может быть смоделировано как жестко заданное, строго определенное, с чётко очерченными границами.

3. В современной педагогике можно считать общепринятым (по крайней мере, широко распространенным) личностный подход как методологическое „ядро“ субъект-субъектной педагогической парадигмы. На страницах педагогических изданий идет полемика о праве школы, вуза, учителя, студента на открытое образовательное пространство, открытый обучающий (развивающий) процесс с его „неопределенностью направлений количественного и качественного превышения результатов относительно предусмотренного содержательного и организационного минимума“ (Слонов Н. Н. Открытость как мировоззренческий и методологический принцип // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: В 2 т. Саратов, 1997. Т. 1. С. 17). Именно поэтому педагогическая общественность выступает с резкой критикой самой идеи стандартизации обра-

зования, усматривая в ее реализации посагательство на права учителя и ученика в личностном выборе образовательного маршрута.

Идея права человека на выбор как сущностного принципа его жизнедеятельности принимается и все большим количеством преподавателей высшей школы. Однако человек как субъект собственной деятельности, свободный в выборе и активно пользующийся этим правом, способный брать на себя ответственность за него, — это не персонаж, „приятный во всех отношениях“ Речь идет о сложной личности с обостренным мироощущением, с напряженным самоанализом, с противоречивым сочетанием ответственности за свое место в мире и постоянной готовностью к переосмыслению своей роли в нем. Самонеудовлетворенность — непременная черта такого характера. „...настоящая жажда познания рождается из крайне неприятного чувства несостоинности наработанных стереотипов мышления“ (Русаков А. Школа-всенооборот, или Урок развития противоречия // Первое сентября. 1997. № 45). Поэтому педагог-практик обращает свои взоры к тем, кто разрабатывает новые технологии личностно-ориентированного обучения.

Личностно-ориентированный подход основан на признании уникальности субъективного опыта личности каждого участника педагогического процесса: и преподавателя, и студента. Признание же ученика „главной действующей фигурой всего образовательного процесса и есть, по нашему мнению, личностно-ориентированная педагогика“ (Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 31).

При таком подходе к образовательному процессу, в котором „личность — автор“, ее „внутренне замысленный план, преднамеренность, цель будущей личности педагогике неподвластны, как неподвластна и организация встречи случайно протекающей эмпирической истории личности с ее идеальным заданием“ (Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. 1997. № 5. С. 5), принципиально меняются и подходы к проектированию образовательного пространства по каждой учебной дисциплине. Образовательная область учебной

дисциплины — это функционирующая система, включающая в себя в качестве более или менее активно взаимодействующих компонентов и уже сложившееся, „ставшее“ знание соответствующей научной области, оформленное в устойчивых понятиях и категориях, теориях и концептуальных схемах, аксиомах и доказательствах, и живое, пристрастное знание, носителями которого являются все субъекты педагогического процесса. „Живое знание отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мертвое, механическое действие“ (Там же. С. 12).

Обозначенные выше проблемы позволяют прийти к выводу: в характере профессиональной педагогической деятельности преподавателя высшей школы, ориентированного на достаточно высокие результаты в этой деятельности, должны произойти весьма существенные изменения, связанные с введением в ее структуру исследовательского компонента как относительно самостоятельного элемента научно-методической работы. Он требует повышения педагогической компетентности преподавателя в этом направлении, внесения необходимых изменений в систему повышения его квалификации, значительного времени на выполнение собственно исследовательских процедур и, как следствие, изменения нормативных требований ко всем аспектам его деятельности.

На основе проведенного нами (совместно с Т. А. Вороновой) исследования, направленного на проектирование педагогической составляющей в дополнительной профессионально-образовательной программе „Преподаватель“, были сформулированы некоторые подходы к осуществлению этого процесса.

1. Предметом проектирования авторского коллектива кафедры должен стать не отдельный изолированно взятый учебный предмет, а весь цикл курсов разного уровня и профиля (базовые, специальные, факультативные курсы по выбору, практикумы, итоговая работа), обеспечивающий соответствующий аспект подготовки преподавателя.

В понимании цикла педагогических дисциплин мы исходим из того, что пе-

педагогика как область научного знания служит базисом, основой для оформления не только собственно учебной дисциплины „Педагогика”, но и ряда других, причем одни из них формируются преимущественно в рамках предметной области „Педагогика” (например, „Новые технологии образования”, „Методы исследования в педагогической деятельности”), а другие — на стыках ее с другими областями научного знания (например, „Дидактика математики”, „Педагогическая валеология” и др.). Следовательно, понятие „цикл педагогических дисциплин” по содержанию шире той области, которая охватывается педагогикой как учебной дисциплиной.

На уровне коллектива кафедры требуют согласования:

1) обобщенная модель изучения цикла педагогических дисциплин и ее варианты (с учетом специфики выбора факультетами разных блоков, факультативов и курсов). Она включает в себя:

- требования к минимуму содержания и уровню образованности выпускников по циклу педагогических дисциплин, соотносимые с государственными требованиями к минимуму содержания и уровню профессиональной подготовки выпускника вуза для получения дополнительной квалификации „Преподаватель”;

- перечень основных, специальных, общих и элективных курсов, дополняющих базовый курс педагогики, их место в учебном плане разных факультетов, степень сопряженности между собой и смежными (психология, методика преподавания) дисциплинами каждого факультета;

- формы текущего, рубежного и итогового контроля по всему циклу педагогических дисциплин на каждом факультете;

- возможные варианты индивидуальных маршрутов освоения программы разными категориями студентов;

2) исходные установки преподавателей кафедры (понимание сущности основных методологических и теоретических подходов к построению педагогического процесса как инновационного, ориентированного на сотрудничество со студентами в построении ими индивидуальных образовательных маршрутов);

3) вопрос выбора преподавателями отдельных курсов концепций организации

педагогического процесса в их авторских программах с выделением инструментальной, технологической стороны проектирования конкретного курса: научно-теоретическое обоснование узловых моментов педагогического процесса, отражаемых в его проекте (способы постановки целей, критерии оценки уровня достижения целей студентом в разных видах деятельности; образовательный маршрут по курсу и его возможные варианты; необходимость и достаточность проектируемой системы контроля качества педагогического процесса);

4) вопросы, которые будут обсуждаться со студентами, по программе в целом (по ценностно-ориентационной, предметно-содержательной, организационно-деятельностной ее составляющим) и отдельным курсам.

Корректизы в программу могут быть внесены студентами, следовательно, требуют согласования с ними:

1) целевые установки программы в целом и отдельных курсов;

2) стратегии (образовательные маршруты) в освоении цикла педагогических дисциплин и отдельных курсов, выбранные студентами, внесшими в них свои корректизы;

3) формы участия студентов в деятельности, предлагаемой преподавателем или вводимой по инициативе студентов;

4) темы групповых и индивидуальных консультаций, исследовательских заданий.

2. Проектируя каждый отдельный учебный предмет, входящий в образовательную область „Педагогика”, преподаватель, с одной стороны, руководствуется общим замыслом, принятым кафедрой и овеществленным в обобщенной модели изучения цикла педагогических дисциплин. С другой стороны, он конструирует, прорабатывает в деталях образовательную область курса как самостоятельной целостной системы, уточняя целевые установки, информационное обеспечение, способы педагогической коммуникации, особенности контингента студентов и др. Результаты его проектировочной деятельности воплощаются в методическом обеспечении учебного курса: рабочей программе, соотнесенной со всеми другими программами по дисциплине; планах семинарских и практических занятий; системе заданий по отдельным воп-

росам, вынесенным по согласованию со студентами на самостоятельную работу; системе заданий текущего и рубежного контроля, вопросах к зачетам и экзамену.

Важно еще раз подчеркнуть, что на всем пути проектирования каждый промежуточный проект требует согласования со всеми участниками педагогического процесса. Оптимальный вариант его достигается при постоянном рефлексивном управлении процессом, осуществляемом обеими сторонами. Рефлексивное управление предполагает, что педагогический процесс — это открытая функционирующая система, одновременно являющаяся

и предметом конструирования, и предметом исследования.

Включение каждого преподавателя кафедры в проектировочную деятельность по созданию концептуальной модели образовательной области учебной дисциплины и самостоятельное конструирование отдельного учебного курса в логике коллективного замысла может служить не только средством создания целостной системной организации педагогического процесса в соответствии со стратегией инновационного обучения, но и средством совершенствования профессионального мастерства преподавателей.



Т. А. ВОРОНОВА, профессор кафедры педагогики Ивановского государственного университета

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛЕКЦИОННОГО КУРСА В ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН)

На смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели обучения (образования) приходит личностно-ориентированная модель, концентрирующаяся вокруг подхода к учащимся как к полноправным партнерам в условиях сотрудничества и отрицающая манипулятивный подход к ним.

Идея личностно-ориентированного образования проявляется сегодня на двух уровнях: быденном и научном. Первым из них личностный подход рассматривается как этико-гуманистический феномен, утверждающий идеи уважения личности ребенка, партнерства, сотрудничества, диалога, индивидуализации образо-

вания. Что касается научного представления о личностно-ориентированном образовании, то оно имеет разную концептуально-понятийную структуру в зависимости от того, в рамках предмета какой науки эта концепция рассматривается.

В последние годы заметно усилилось внимание педагогов и психологов к разработке теоретико-практических проблем личностно-ориентированного обучения как в средней школе, так и в вуз. Так, в работе И. С. Якиманской («О модели личностно-ориентированного обучения // Психолого-педагогические проблемы разработки и реализации новых образовательных технологий в подготовке учите-

ля. Тула, 1994. Ч. 1. С. 87 — 89) личностно-ориентированное обучение называется „сбалансированной моделью, обращенной к обучаемому как целостной личности". Во главу угла оно ставит учащегося, обладающего до всякого системного обучения субъективным опытом познания, который не совпадает ни по своему содержанию, ни по способам его получения с задаваемым (конструируемым) знанием. Автор считает, что цель такого обучения — не построение учебной деятельности в жестко заданных (пусть и оптимально педагогических) условиях, а постоянное согласование субъективного опыта учащегося как данности с вводимым содержанием знаний; признание этого опыта первоосновой познания, уникальной ценностью, не подлежащей тиражированию. Личностно-ориентированное обучение — это та образовательная среда (пространство), где обучающий раскрывает себя как личность, реализует свой опыт познания, который лишь направляется (преобразуется) организованным обучением.

Личность нельзя формировать, нельзя и управлять ею, но можно (и нужно) создавать психолого-педагогические условия для становления ее самоактивности, самовыражения. Такая образовательная среда должна быть синергетической, в основе ее должны лежать сотрудничество, взаимопонимание и неагрессивность. Она должна поощрять умение и попытки обучающихся принимать решения, формировать цели, выбирать способы их достижения, брать инициативу в получении (применении) знаний на себя, а не отдавать ее старшим. Ведь, присваивая заданное содержание, учащийся не просто получает научную информацию, а как бы „накладывает" ее на свой опыт, т. е. строит субъективную модель познания, куда включаются не только логически существенные, но и личностно значимые признаки создаваемых объектов, что не всегда совпадает в своем содержании.

Создаваемая модель личностно-ориентированного обучения включает конструирование предметных знаний, выявление способов учебной работы как сложившихся образований, разработку особых форм педагогического общения, критерии усвоенных знаний, в основе которых лежит оценка не столько результата, сколько

процесса его достижения каждым учеником.

В. В. Сериков (Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16 — 31) рассматривает личностный подход в рамках предмета дидактики, включая сюда категории цели, содержание образования, методы обучения и входящие в их состав конкретные технологии, деятельность преподавания и учения, критерии эффективности образовательного процесса. Теоретическое назначение концепции личностно-ориентированного обучения видится автором в раскрытии природы и условий реализации личностно-развивающих функций образовательного процесса, в определении целевых, содержательных и процессуальных характеристик системы образования. Личностно-ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса.

Активизация личностных функций обеспечивается таким их содержанием, которое способно поколебать целостность личностного мировосприятия, иерархию смыслов. По мнению В. Н. Серикова, личностно то, что изначально самоопределяется человеком, выстраивается как его собственный мир. Образование на личностном уровне — это смысловое, субъективное восприятие реальности.

Общие вопросы разработки программы личностно-ориентированного образования в условиях вуза представлены в работе Б. Б. Косова (Сущность содержания высшего образования как фактор его развития (Личностно-развивающее образование) // Вопр. психологии. 1995. № 6. С. 9 — 10). Автор считает, что целесообразно осуществлять разработки на основе следующих положений.

1. В вузах должны быть созданы благоприятные демократические условия реализации свободы и прав личности для ее развития. Один из решающих компонентов таких условий — равноправие и взаимная заинтересованность в развитии всех субъектов обучения: студентов, преподавателей, учебно-вспомогательного и управленческого персонала.

2. Необходимы осознание и принятие всеми субъектами научно-педагогическо-

го процесса в вузе иерархизированной системы в развитии специалиста с высшим образованием. Признавая в качестве главной цели обучения в высшей школе развитие личности студентов, не следует противопоставлять это усвоению знаний и умений, профессиональному становлению.

3. Должен соблюдаться принцип обеспечения полноты и непрерывности в развитии личности: личностные особенности должны учитываться, начиная с отбора абитуриентов и кончая распределением выпускников вуза.

4. Важным является принцип добровольного выбора: само усвоение новых знаний и умений должно включать вариевание и свободный выбор таких параметров учебной и смоделированной профессиональной деятельности, которые способствуют развитию личностных особенностей.

5. С учетом возрастных и социальных особенностей студентов акцент в развитии их личности необходимо ставить на саморазвитии, подкрепленном развитием самостоятельности, включая целеполагание и планирование. Своеобразие студенческого возраста позволяет предполагать, что системообразующим личностным свойством саморазвития является рефлексия.

6. Непременное условие саморазвития личности составляют регулярная и оперативная диагностика и самодиагностика, которые выполняют роль обратной связи в развитии личности. Эффективная диагностика личности должна опираться на информацию о проявлениях личности не в каком-то одном, сравнительно узком виде деятельности, а в жизнедеятельности в целом.

7. Крайне важно создание условий психологической поддержки развития личности студентов.

Общие принципы разработки программ личностно-ориентированного обучения требуют конкретизации в соответствующих педагогических технологиях.

Как отмечает И. С. Якиманская (Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопр. психологии. 1995. № 2. С. 83), технологизация личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических

рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъективности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса.

В. В. Сериков в указанной выше работе высказывает мысль, что основой технологий личностно-ориентированного образования должна стать учебная ситуация, раскрытие сущности которой осуществляется в отказе от многих атрибутов традиционного педагогического мышления. Конструирование учебной ситуации, по данным исследователя, предполагает использование трех типов базовых технологий: 1) представление элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно-ориентированных задач (технология задачного подхода); 2) усвоение содержания в условиях диалога как особой дидактивно-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности (технология учебного диалога); 3) имитация социально-ролевых и пространственно-временных условий, обеспечивающих реализацию личностных функций в ситуациях внутренней конфликтности, коллизийности, состязания (технология имитационных игр).

Триада „задача — диалог — игра“ образует базовый технологический комплекс личностно-ориентированного обучения, создающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения как органической части целостного учебного процесса.

Анализ литературы также показывает, что ориентация на личность специалиста, максимальная индивидуализация учебного процесса — в центре новых технологий обучения в зарубежных вузах, предполагающих, что каждый студент должен стать активным субъектом своего собственного обучения и развития (см.: Кларин М. В. Инновация в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии: Анализ заруб. опыта. Рига, 1995).

В то же время данные опроса преподавателей свидетельствуют, что только 1 % из них стремится реализовать в

практике учебного процесса личностную парадигму образования.

Следует заметить, что в современных условиях организации обучения в университете невозможно в полном объеме реализовать идеи личностно-ориентированного обучения при разработке модели лекционного курса (ЛК). Поэтому мы остановились на создании и апробации модели ЛК в условиях выбора в контексте ключевых идей личностно-ориентированного обучения.

При разработке модели изучения курса мы исходили из того, что принципиальной особенностью современного педагогического образования, элементом его содержания является опыт деятельности студента при обучении в вузе. Студент — будущий педагог должен иметь возможность самостоятельно определять, чему учиться, как и у кого (разумеется, в рамках предлагаемых вузом программ). Только в этом случае он признает такое право за своими учениками. Роль преподавателя — помочь студенту выстроить стратегию своего образования, выбрать уровень изучения курса, позволяющий им реализовать свои интересы, потребности и возможности.

В условиях расширения спектра и границ выбора основу наших действий составили следующие положения:

- альтернативность действий преподавателя и студентов как свобода выбора;
- возможность выбора студентом своего образовательного маршрута в определенных границах целей, содержания, форм учебной деятельности;
- достаточность вариантов выбора, предлагаемых студентам;
- возможность проявления студентами инициативы в определении своего образовательного маршрута освоения ЛК;
- логическая взаимосвязь этапов развертывания ситуации выбора;
- системность, реализуемая в последовательности актов выбора и действий по реализации принятого решения.

Нам представляется возможным описать модель ЛК через этапы ее реализации в учебном процессе.

- 1) Осознание преподавателем целей ЛК как элемента, основной части учебного курса в контексте идей личностно-ориентированного обучения, формулировка конкретных и частных задач ЛК.
- 2) Определение ожиданий, интересов,

запросов, возможностей студентов, их отношения к теоретическим педагогическим знаниям.

3) Создание условий для принятия студентами основных целей ЛК и выработка ими собственных личностных целевых установок.

4) Коррекция целевых установок, содержания ЛК, типов лекций на основе данных, полученных от студентов.

5) Представление студентами различных стратегий изучения ЛК в системе учебного курса.

6) Выбор студентами своего образовательного маршрута освоения ЛК, согласование его с преподавателем.

7) Реализация в учебном процессе выбранной стратегии изучения ЛК.

8) Контроль и самоконтроль освоения ЛК: а) по процессу; б) по результату; в) по прогнозу личностно-профессионального развития. Выбор студентами различных форм контроля и самоконтроля.

9) Коррекция деятельности преподавателей и студентов, характера их взаимоотношений, личностно-профессионального развития студентов в условиях выбора.

Обратимся к более подробной характеристике модели ЛК в условиях выбора.

1. Педагогические условия

Модель лекционного курса разрабатывалась нами на материале образовательной области „Педагогика“ и учебной дисциплины „Педагогика школы“, которая изучается студентами III — IV курсов математического и физического факультетов в рамках подготовки к педагогической деятельности. ЛК в объеме 50 ч взаимосвязан с такими формами организации учебного процесса, как семинарские и практические занятия, курсовые работы, зачет, экзамен. Таким образом, при моделировании ЛК необходимо учитывать его взаимосвязь с разными формами организации деятельности студентов.

Следует отметить, что временные рамки изучения курса, как это принято в традиционном обучении, жестко регламентированы: в учебных планах факультетов определены сроки экзаменов и зачетов. Поэтому одна из трудностей, которую приходится преодолевать преподавателю, — это разработка условий индивидуального продвижения студентов в освоении ЛК в определенных временных рамках.

2. Цели лекционного курса

Принятие личностной парадигмы существенно меняет понимание феномена цели. Цель учебной деятельности студентов не привносится извне, т. е. преподавателем, а становится объектом выбора, результатом их собственной деятельности.

Таким образом, студент должен выступать действующим лицом, соучастником в процессе целеполагания. Практическая реализация этой идеи возможна через создание в конце вводной лекции учебной ситуации, в которой студенту необходимо выполнить письменное задание, составленное по методу неоконченных предложений.

Размышления над предполагаемыми ситуациями (например, „думаю, что изучение курса педагогики нужно...“, „изучение курса я предполагаю начать...“ „я рассчитываю на помощь преподавателя...“ и т. д.) ставят студента в позицию субъекта учебной деятельности, разрабатывающего свой образовательный маршрут изучения курса. Безусловно, здесь необходима помочь преподавателя, так как студенты только приступают к изучению ЛК.

В целеобразовании должны органично сосуществовать два начала: одно — от преподавателя, предлагающего вариативные цели, и другое — от саморазвивающейся личности.

Осмысление преподавателями и студентами целей изучения лекционного курса должно быть обусловлено пониманием особенностей самого педагогического знания.

Особенность педагогического знания, как это отмечалось педагогами прошлого и подтверждено экспериментами и опытом подготовки учителей в наши дни, состоит в том, что само оно не выступает в качестве руководства к действию.

Если рассматривать педагогическую деятельность как процесс решения бесчисленного множества педагогических задач, то можно выделить специфику использования учителем педагогических знаний в конкретных педагогических ситуациях.

Индивидуальные решения учителем педагогических задач строятся не сами по себе, а на основе педагогических знаний. Психологические, социологические и другие знания претерпевают опреде-

ленную трансформацию, как только они начинают использоваться для решения собственно педагогических задач. Применяются эти знания не прямо (непосредственно), а через педагогические идеи и концепции.

Необходимость теоретического педагогического знания осознается учителем в случае, когда те или иные стороны педагогической деятельности становятся предметом его анализа. Учитель вынужден осмысливать особенности своей профессиональной деятельности, методы работы. Во всех случаях перед нами возникают задачи исследовательского характера, которые требуют и соответствующих способов решения, а именно теоретических способов. Анализ практической деятельности, в который включается учитель, приводит к существенной перестройке его отношения к педагогической теории, к развитию и дифференциации его познавательных профессиональных потребностей и запросов, что, в свою очередь, влияет на его творческую активность в учебно-воспитательной работе, а также на формирование стойких интересов в сфере самообразования.

Общую цель изучения учебного курса можно сформулировать следующим образом: активное содействие раскрытию потенциальных возможностей студента в процессе становления его как учителя и направленное формирование его готовности к профессиональной педагогической деятельности. Эта цель материализуется в приращении интеллектуального потенциала личности, изменении ценностных ориентаций, обогащении педагогической направленности и повышении ее уровня, в формировании системного педагогического знания и владении способами оперирования им в практической деятельности.

Конкретные задачи ЛК состоят в следующем:

- создать условия для повышения самостоятельности студентов в овладении теоретическими знаниями;
- стимулировать их педагогическое и личностное самообразование;
- актуализировать ответственность самого студента за результат обучения, за уровень его теоретической подготовки;
- стимулировать процесс становления его как уникального педагога-профессионала.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Для того чтобы студенты смогли сформулировать для себя цели изучения курса, необходимо познакомить их с объективными требованиями к образованности по курсу, разработанными на основе стандарта образования, показать диалектику объективного и субъективного в определении собственных целей и задач.

3. Содержание лекционного курса

В содержании ЛК выделено базовое ядро (базовый уровень), которое должно дать возможность всем студентам:

- освоить основные концепции организации педагогического процесса в разных типах современных отечественных и зарубежных школ;
- получить представление о новых технологиях обучения и воспитания, построенных на принципах сотрудничества учителя и учащихся;
- познакомиться с ориентированной основой деятельности разных учителей на пути к вершинам профессионального мастерства;
- раскрыть собственные индивидуальные возможности в формировании педагогического мастерства и наметить пути личностного и профессионального самосовершенствования.

Вся система педагогических знаний и умений сгруппирована в содержательные линии следующим образом.

1) Теоретическая линия призвана формировать мыслительный аппарат учителя, систему теоретических знаний по следующим направлениям:

- методология и методы педагогических исследований;
- теория воспитания;
- история педагогической мысли;
- теория педагогической деятельности и пути достижения вершин профессионального мастерства.

2) Технологическая (конструктивно-техническая, прикладная) линия направлена на формирование знаний о способах реализации теории в практике обучения, развитие умений и навыков в области:

- методики;
- анализа учебно-воспитательного процесса;
- воспитания;
- обучения;
- профессионально-личностного развития.

3) Практическая линия призвана синтезировать теоретические и прикладные

знания и умения и развивать у студентов представление о способах применения их в реальном педагогическом процессе.

Все три линии тесно связаны между собой и только в единстве дают целостную картину содержания лекционного курса.

Определяя содержание ЛК, мы реализовали принцип избыточности и вариативности:

а) ЛК может изучаться на углубленном, продвинутом и базовом уровне. Уровень изучения курса определяется самим студентом по согласованию с преподавателем;

б) студент может расширять, углублять содержание курса в зависимости от своих потребностей и интересов, предлагать преподавателю тематику тех или иных лекций, вопросы, ответы на которые он хотел бы получить на лекциях. Это дает возможность студентам стать участниками конструирования содержания лекционного курса.

4. Деятельность студентов

Деятельность студентов характеризуется возможностью выбора одной из трех стратегий изучения учебного курса, куда ЛК входит составной частью.

1) Изучение курса на углубленном уровне, что обеспечивает органическое единство теоретической и практической подготовки студентов к педагогической деятельности. Данная стратегия предполагает тесное сотрудничество преподавателя и студентов на лекциях, выполнение всех заданий лекционного практикума, учебно-исследовательских заданий, которые определяются в совместном творчестве преподавателей и студентов на базе УНПК „университет — школа“

2) Изучение теоретического курса на продвинутом уровне с включением практической подготовки, что предполагает посещение лекций по основным темам курса, освоение практических форм работы на базе УНПК „университет — школа“, активную работу на семинарах.

3) Изучение теоретического курса только на базовом уровне, предполагающее возможность самостоятельной работы студентов над курсом без посещения лекций при условии постоянных консультаций с преподавателем, участие в теоретических семинарах.

Выбор стратегии изучения курса пе-

дагогики связан с различными формами аттестации студентов.

Реализация первой стратегии изучения курса предусматривает экзамен в форме свободного собеседования по проблеме, определяемой самим студентом на основании программы курса и его личных и профессиональных интересов.

Выбор и реализация в учебном процессе второй стратегии изучения курса предполагает ответ студента на два экзаменационных вопроса: первый определяется преподавателем, второй самостоятельно формулируется студентом.

Традиционная форма экзамена — ответ на два теоретических вопроса, включенных в билет, предназначена для студентов, работающих по третьей стратегии изучения курса.

5. Деятельность преподавателя

Преподаватель-лектор превращается из транслятора учебной информации в организатора творческой работы студента над курсом. Преподаватель не столько учит, сколько актуализирует, стимулирует студента к общему и профессиональному развитию, создает условия для его самодвижения. Естественно, это требует отказа от ролевых масок „преподаватель” — „студент”, включая во взаимодействие эмоционально-ценостный опыт преподавателя и студента.

6. Взаимодействие преподавателей и студентов

Взаимодействие лектора с аудиторией строится на диалогической основе. Учебный диалог выступает и как сущностная характеристика личностно-ориентированной технологии обучения, и как показатель перехода обучения на личностно-смысловой уровень.

Введение в ситуацию диалога осуществляется следующим образом.

1) В структуру курса входят такие типы лекций, как проблемная, лекция-диалог, лекция вдвоем, лекция — пресс-конференция и т. д.

2) Особую роль играют вводная и заключительная лекции курса. На вводной лекции преподаватель создает ситуацию выяснения ожиданий, запросов, интересов студентов, знакомит их с требованиями к уровню образованности по курсу, с тремя стратегиями изучения учебного и лекционного курса, с формами контроля и самоконтроля, актуализирует

инициативу студентов в выборе и построении своего образовательного маршрута изучения лекционного курса.

На заключительной лекции преподаватель представляет результаты анализа работы студентов над курсом и, что особенно важно, результаты самоанализа студентами процесса и результатов освоения ЛК, полученные в ходе лекционного практикума и итогового опроса.

3) Особого внимания требуют организация и проведение лекционного практикума. Письменная работа, проводимая в конце каждой лекции, преследует сразу несколько целей: а) первичное закрепление и систематизацию теоретического материала; б) практическое применение новых знаний в моделирующей школьной ситуации; в) выявление проблем, которые возникают у студентов в процессе изучения курса; г) учет изъянов в качестве учебной работы, недостатков лекций; д) стимуляцию ответственного отношения к знаниям; е) выявление наиболее способных и проявляющих интерес к педагогической деятельности студентов; ж) самоконтроль знаний.

Немаловажное значение для повышения эффективности лекционного практикума имеют анализ и обсуждение ответов студентов в начале следующей лекции или использование этих материалов в ходе чтения лекции. Соблюдение тактики, безоценочного обсуждения ответов — необходимое условие заинтересованности студентов в этом виде работы.

Таким образом, лекционный практикум создает атмосферу делового и заинтересованного общения преподавателя и студентов.

7. Контроль и коррекция

Контроль за усвоением студентами лекционного курса осуществляется на трех уровнях.

1) Контроль по процессу.

В ходе изучения ЛК студенты могут выбрать различные формы контроля: а) составление опорных конспектов по основным темам курса (количество и характер тем определяются самим студентом в зависимости от выбранной стратегии изучения курса); б) устное собеседование с преподавателем по курсу (в часы консультаций) по результатам ответов на тестовые задания, которые даются в лекционном практикуме.

При составлении опорных конспектов

студенты пользуются материалами, полученными от преподавателя на лекции и изученными самостоятельно в ходе домашней работы. Составление опорных конспектов по теме способствует формированию у студентов умения „сворачивать” информацию, систематизировать ее, подчинять определенной логике. При составлении опорных конспектов работают ассоциативное и образное мышление, проявляется творческий потенциал студентов.

Обсуждая вместе со студентом его опорный конспект, преподаватель имеет возможность убедиться в том, умеет ли студент работать с информацией, полученной из лекций и из книг, может ли он выделить главное, мыслить образами и т. д., что он берет из лекции, а что изучает самостоятельно.

В беседование со студентами по результатам тестовой работы преподаватель включает вопросы: „Как Вы относитесь к тестам?”, „Какие затруднения испытываете?”, „Оцените свой уровень теоретической готовности по теме”, „Как Вы считаете, почему не согласуются результаты самооценки и тестовой работы?” и т. д. Это позволяет преподавателю оценить не только сам результат, сколько процесс его достижения каждым студентом.

2) Контроль по результату работы над теоретическим курсом.

Данный вид контроля — итоговый — осуществляется в различных формах в зависимости от выбора студентом стратегии изучения курса.

3) Контроль по прогнозу личностно-профессионального развития студентов.

Форма контроля — беседа преподавателя со студентом по составленной (разработанной) студентом программе личностно-профессионального развития.

Программа может состоять из двух разделов:

— „Особенности моей личности и уровень сформированности педагогических умений, о которых я узнал при изучении курса и на личных наблюдений”;

— „Пути самосовершенствования, над чем мне надо бы поработать”.

Самоконтроль студентов за уровнем своей теоретической подготовки осуществляется в лекционном практикуме и является неотъемлемой частью их контрольно-оценочной деятельности.

8. Обратная связь со студентами

Обратная связь со студентами осуществляется: 1) на каждой лекции через лекционный практикум; 2) по окончании изучения курса через специальную анкету. Полученные данные помогают как преподавателю, так и студентам корректировать свою деятельность и взаимодействие в процессе изучения ЛК.

Анализ учебной деятельности студентов в процессе изучения курса, наблюдения за ходом выполнения практической работы, анализ ответов на экзамены, результаты анкетирования, проведенного по итогам работы над курсом педагогики, позволили сформулировать следующие выводы.

1) 98 % студентов принимают предлагаемую концепцию изучения курса. Первую стратегию выбирают 60 — 70 %, третью — 10 %, что красноречиво говорит о желании и стремлении студентов сотрудничать с преподавателем, изучать курс на продвинутом уровне.

2) Третью стратегию изучения курса педагогики в основном выбирают те студенты, которые не связывают свою будущую профессиональную деятельность с педагогической работой. Они рассматривают курс педагогики как общеобразовательную дисциплину.

3) Студенты отмечают, что при данной организации изучения курса педагогики они имеют возможность выбора содержания и характера учебной деятельности, что способствует более эффективному усвоению предмета и овладению профессионально-педагогическими знаниями и умениями.

4) Изучение курса на продвинутом уровне стимулирует добровольную практическую деятельность студентов в режиме опытно-экспериментальной работы, освоение инноваций, новых педагогических технологий.

5) Свободное собеседование по проблеме как форму экзамена выбирают 50 — 60 % студентов. Подготовка к свободной беседе способствует формированию умения студента работать с научной и публицистической литературой, выделять разные позиции по изучаемой проблеме, обосновывать свою точку зрения, формулировать четкие ответы на вопросы преподавателя и задавать ему вопросы, участвовать в дискуссии.

Таким образом, описанный подход по-

зволяет реально учитывать интересы, склонности, способности каждого студента и в зависимости от его выбора стратегии изучения курса строить совместную деятельность по овладению педагогическими знаниями. Студент получает

опыт учебной деятельности в условиях выбора, и, следовательно, процесс обучения приобретает для него личностный смысл, актуализируются его внутренние мотивы, формируется позиция будущего учителя.



Л. В. КУКЛИНА, аспирант кафедры педагогики Ивановского государственного университета

ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС „ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ВАЛЕОЛОГИЯ“ КАК ЧАСТЬ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Образование не только должно приобщить человека к культуре, но оно должно быть поставлено так, чтобы в процессе этого приобщения тело сохранилось, т. е., значит, повысив свою физиологическую работоспособность. Отсюда следует для практика-педагога необходимость физиологического и гигиенического знания.

С. И. Гессен

Среди условий, без которых счастье невозможно или исполнено, учеными отмечаются следующие: здоровье, деятельность, труд, любовь, свобода. Несомненно, здоровье является существенным фактором, влияющим на профессиональную самореализацию личности, активное и свободное развертывание ее внутренних сил. Не случайно в каталоге целей британских университетов отдельным пунктом (1.3.7) выделяются здоровье и знание основных принципов физического здоровья и душевного развития человека, а одним из требований к преподавателям является занятие спортом и физической культурой.

К сожалению, наша система образования остается „здоровьезатратной“ и для педагогов и для учеников. По мере

обучения, взросления ребёнок не только теряет здоровье, но и усваивает нормы поведения, не способствующие его поддержанию. Обнаружено, что за время обучения в школе число здоровых детей уменьшается в 4—5 раз. В качестве причин этого часто выделяют экологические условия, профессиональную неподготовленность и незаинтересованность педагогов в такой организации образовательного процесса, которая способствовала бы максимальному укреплению и развитию природных сил и индивидуальных способностей каждого учащегося, обеспечивая его здоровье.

На наш взгляд, одной из причин созавшегося положения является отсутствие осознания здоровья как ценности, нежелание или неумение участников педа-

© Л. В. Куклина, 1999

тогического процесса заботиться о своем здоровье, отношение к нему как к данному, неизменяющемуся. Считаем, что здоровье участников педагогического процесса должно стать приоритетной ценностью образования. Безусловно, это потребует, с одной стороны, дополнительных усилий по „воспитанию культуры здоровья, включающей осознание его ценности, формирование умения беречь здоровье“ (Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования // Педагогика. 1997. № 2. С. 11), а с другой — изменения образования таким образом, чтобы оно способствовало сохранению и поддержанию здоровья у его участников, формировало активную позицию субъекта по отношению к своему здоровью, предоставляя возможность сознательного выбора своего образа жизни. Очевидно, этот выбор будет зависеть не столько от количества знаний о здоровье, сколько от сформированности внутреннего представления о здоровье, которое вслед за В. Е. Каганом мы будем обозначать как „внутреннюю картину здоровья“.

Вероятно, становление внутренней картины здоровья является первым шагом на пути формирования у человека потребности в здоровье. Не исключено, что человек специально не озабочивается этим выбором, а совершает его подсознательно, выбирая жизненные ценности, ориентиры, образование, обуславливающие образ жизни, следуя которому он поддерживает здоровье определенного уровня, а значит, и потребность в соответствующем здоровье.

Естественно, что валеологизация школьного пространства и, как следствие, переход на личностно-ориентированные технологии образовательного процесса предполагают освоение учителем и учеником механизма самоизменения, саморазвития. Приобретение новой способности целенаправленного и ценностно-ориентированного самоизменения, в содержание которого на уровне абсолютной ценности входит и здоровье, требует специальной подготовки учителя в этом направлении. Традиционная система педагогического образования, ориентированная на подготовку специалистов-предметников, должна получить новый импульс развития, а ее чертами должны стать интегративность, динамичность (вариатив-

ность), „целостность“ и технологичность.

Педагог-профессионал, в отличие от учителя-специалиста, во-первых, „является субъектом педагогической деятельности, а не носителем совокупности научных знаний и способов их передачи; во-вторых, ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений и навыков; в-третьих, умеет практически работать с образовательными процессами, строить развивающие образовательные задачи, а не просто ставить и решать дидактические задачи“ (Слободчиков В. И., Исаева Н. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопр. психологии. 1996. № 4. С. 72).

Некоторые из вышеперечисленных принципов мы попытались реализовать в курсе педагогической валеологии, который предлагаем включить в профессионально-образовательную программу „Преподаватель“ как интегрированный с блоком специальных дисциплин. Мы предприняли попытку обоснования необходимости введения курса „Педагогическая валеология“ именно в вариативную часть профессионально-образовательной программы подготовки преподавателя (учителя), так как человек должен осознанно выбирать свой путь в образовании и нести ответственность за сделанный выбор.

Мы склонны рассматривать образование одновременно и как ценность, и как условие выбора жизненных ценностей человека. Каждый человек должен понимать, что, выбирая свой путь в образовании, он выбирает стиль жизни, ценностные ориентиры своей жизни, жизненную стратегию. Сделав однозначный выбор, человек отказывается от всех остальных возможностей, берет на себя какие-то обязательства, ограничивает себя. Выбор позволяет человеку осуществить свою свободу: при этом проявляется и „внешняя свобода (предоставление человеку возможности выбора), и внутренняя, личностная свобода (его способность осуществить этот выбор)“ (Балл Г. А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие // Психол. журн. 1997. Т. 18, № 5. С. 9).

Основные принципы построения спецкурса — эпизодичность, интегративность

и динамичность. По содержанию курс включает в себя сведения из психологии, медицины, гигиены, философии, педагогики, валеологии, эстетики, физиологии, психологии, социологии и других наук. При его проектировании мы опирались на следующие сформулированные С. И. Гессеном принципы.

1. Курс должен подвести ученика к элементам научной системы, но исходить не из них, а из близкого ученику мира, составляющего для него жизненно-конкретное целое.

2. Эпизодический курс еще не знает той дифференциации обучения по отдельным предметам, которая составляет характерное свойство систематического курса. Ученик должен найти расчленение, исходя из еще нерасчлененного единства знания. Отсюда следует соприкосновение эпизодического курса с игрой.

3. Учитель должен обучать эпизодам так, чтобы ученик интуитивно почувствовал элемент системы. Обучать больше того, чему видимо обучаешь. (см.: Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 287 — 289).

Следует отметить сложности построения такого курса, так как педагогическая валеология как область научного знания, на базе которой и формируется учебный предмет, находится в стадии становления. Однозначного определения педагогической валеологии нет. Ее рассматривают как раздел общей валеологии, посвященный вопросам ее преподавания: предмет, организация обучения; как область научных знаний о формировании, сохранении и укреплении здоровья; как науку об управлении здоровьем посредством образования или методологическую базу валеологического образования; как систему взаимоотношений ученика с окружающей его средой.

Под педагогической валеологией мы понимаем отрасль научного знания, изучающую здоровье участников педагогического процесса, его изменение в результате их взаимодействия; формирующую „систему определенного рода деятельности учителя, направленную на формирование здорового образа жизни (ЗОЖ) школьников“ (Татарникова Л. Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. СПб., 1995. С. 62).

Исходя из вышеприведенного понима-

ния педагогической валеологии как науки, мы рассматриваем учебный предмет *педагогической валеологии* как курс, который призван сформировать „живое знание“ о здоровье, сформулировать новую концепцию образовательного маршрута личности, в котором здоровье выступает как абсолютная ценность, а сам образовательный маршрут выстраивается как ценностно-ориентированный.

Одной из главных целевых установок курса является его влияние на формирование механизмов внутреннего и внешнего „редактора“ индивидуально-личностных стратегий жизнетворчества каждого из участников педагогического процесса. Выстраивая свою собственную жизненную стратегию, человек идет к осознанию многомерности своего внутреннего состояния, к пониманию необходимости сопряжения того, что он может, должен и хочет в жизни. Отсюда вытекает требование к преподавателям курса, заключающееся в освоении позиции недирективного вмешательства, при которой в ходе занятия постоянно актуализируются личностные позиции студентов и реализуется право выбора каждым критериев оценки своей жизненной стратегии. Преподаватель должен учитывать особенности волевой и эмоциональной сферы студента и их проявлений в условиях личностного выбора, субъективную глубину переживаний контактов с внешним миром, особенности стрессоустойчивости и т. д.

Вероятно, к целевым установкам курса следует отнести и предоставление студентам возможности постоянного выбора при принятии индивидуальных решений. „Сегодня образование не может оставаться в русле традиций, оно должно развивать способность принимать независимые аутентичные решения“ (Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990. С. 295).

Особенностями педагогической валеологии как учебной дисциплины являются динамичность содержания и вариативность технологий проведения занятий. В зависимости от личного выбора студентов, их потребностей на данный период, индивидуальных особенностей и специализации, которую они выбрали, времена проведения, места в учебном плане акценты (концентры) в содержании могут изменяться. Несомненно одно: препода-

ватель и студенты постоянно вынуждены находиться в рефлексивной, исследовательской позиции, а каждая часть учебного материала должна представляться как еще не вполне решенная проблема. „Отношения между учителем и учеником при этом другие, чём раньше (в школе). Здесь не учитель существует для ученика, а оба существуют для науки“ (Никандров Н. Д. Современная высшая школа капиталистических стран. М., 1978. С. 204).

В процессе изучения курса предполагается погружение студентов в следующие проблемы: „Валеология школы“, „Валеология учителя“, „Валеологическая педагогика“. Этот курс рассматривается как средство утверждения здоровья в качестве высшей ценности, потребности его формирования и поддержания, способствующее вместе с тем формированию профессиональных качеств личности студентов и преподавателей, раскрытию их творческих потенциалов, влияющих на рост самосознания и самоорганизации.

В процессе обучения предусматривается решение следующих задач.

1. Познакомить студентов с задачами наук „Валеология“, „Педагогическая валеология“.

2. Обобщить современные взгляды на человека, его здоровье, развитие и воспитание.

3. Представить человека как саморазвивающуюся систему, сознательно строящую свой жизненный путь и здоровье.

4. Рассмотреть проблему здоровья как ценности и сформулировать условия его формирования и сохранения на протяже-

нии всей жизни, в том числе и в педагогическом процессе.

5. Познакомить со способами диагностики состояния здоровья.

Как уже было отмечено, технологии проведения этого курса весьма вариативны. Нами предпринята попытка его моделирования в лекционно-семинарском варианте. Лекционные занятия закладывают теоретический фундамент, определяют основные ориентиры самостоятельной работы студентов, дают представление о валеологических проблемах школы и возможных вариантах их решения, знакомят с различными программами валеологии как учебного предмета в школе, ролью и задачами школьного валеолога, а также с существующими взглядами на ЗОЖ и методами его формирования у субъектов педагогического процесса. Практические занятия включают решение педагогических задач, моделирование педагогических ситуаций, составление дидактических игр, проектирование, разработку отдельных блоков (модулей) курса валеологии в школе, а также овладение наиболее доступными психологическими, психофизиологическими и гигиеническими методиками, позволяющими учителю выявлять индивидуальные особенности учащихся и проводить мониторинг своего и их здоровья.

Таким образом, доминанта здоровья должна стать главной системообразующей целостностью формирования человека. В содержании курса „Педагогическая валеология“ должна быть выстроена система валеологических координат, т. е. варианты ее трансформирования и развития каждым студентом через освоение им рефлексивной позиции.



С. И. БРЕЕВ, профессор
кафедры педагогики МГУ
им. Н. П. Огарева

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

Необходимость преподавания иностранного языка в начальных классах пока является спорным вопросом. Против изучения языка в этих классах выдвигаются две причины: во-первых, неподготовленность младшего школьника к такому роду занятий; во-вторых, возможность отвлечения ребенка от изучения родного языка. Иного мнения придерживается автор эколого-диалектической модели обучения Л. В. Тарасов. Он видит школу экологии и диалектики как учреждение, призванное воспитывать образованного и вместе с тем рачительного хозяина природной среды. Изучение иностранного языка в ней должно начинаться с 1-го класса.

Общеобразовательная средняя школа № 7 (директор — В. М. Смирнов) в экспериментальном порядке на указанную модель перевела отдельные классы в 1992 г. В них изучение иностранного языка началось, как это предусмотрено моделью такого типа школы, действительно с 1-го класса. Введение этого предмета было поручено очень опытным учителям Л. И. Кудашкиной и Е. В. Яшковой. И сразу же возникли проблемы, в частности относительно определения цели изучения и поиска самого подхода к младшему школьнику. Преподавание иностранного языка в младших классах учителя поставили в прямую связь с подготовкой к систематическому курсу в средних классах. Ставились такие задачи: вооружение ребенка элементарными речевыми навыками, формирование потребности в знании языка, отработка

психолого-физиологического речевого механизма.

С самого начала очень важное значение придавалось организации занятий в 1-м классе. Ведущими занятия по языку с детьми учитывалось, что на пороге школьной жизни ребенку ближе сказочный мир, сама царственная природа, воспринимаемая им как объективная реальность. Поэтому за основу в работе с первоклассниками была принята имитационно-подражательная система с подключением к занятиям сказочных героям и кукольного животного мира, которую можно назвать диалоговой театрализованной системой.

В этом отношении очень показательным является урок, проведенный в 1-м классе учительницей Е. В. Яшковой. Тема урока: „Цирк“. Задачи — закрепление лексики предыдущего урока, формирование навыка восприятия и произнесения английских звуков, ознакомление с новой лексикой, новыми звуками. Элемент воображения вводится с начала урока. К проведению традиционной фонетической зарядки подключается веселый английский язычок. Он оказывается в разных ситуациях, побуждающих его к различным действиям, сопровождающимся соответствующими звуками, интонациями. Здесь и реакция на погоду, имитация тушения свечи и др.

Преподавание иностранного языка в школе № 7 стало базой подготовки студентов госуниверситета к работе с малышами. Наряду с практикой в средних и старших классах они дают уроки и в

начальной школе, овладевают игровыми методами обучения языку. Очень хороший урок на тему „Школа зверей“ дала в 1-м классе студентка Прокина Светлана. В оборудование урока вошли игрушечные Чиполлино и другие куклы, магнитофон с пленкой.

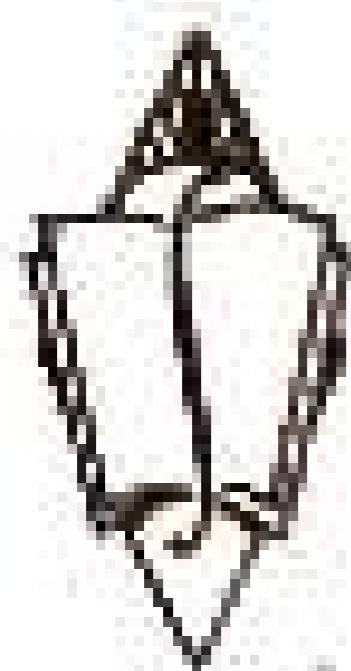
Ведущим на уроке выступал Чиполлино. Он поприветствовал детей по-английски. На приветствие гостя дети ответили дружно, притом совершенно искренне. Потом в центре внимания учеников оказался помощник Вилли, который буквально заливался слезами. Надо было узнать причину его слез, а для этого — выучить стихотворение, называемое так: „Почему ты плачешь, Вилли?“ Так была оформлена мотивация заучивания стихотворения-песенки. Для его разучивания использовалась запись.

Хотя активно вели себя игрушки, многое делала я сама практиканта. В своем анализе этого занятия она писала, что учитель должен внимательно следить за психологическим состоянием ребенка, при первых признаках усталости менять род деятельности, не допускать ослабления внимания, включать в процесс обу-

чения различные двигательные упражнения. Учитель на уроке, по ее мнению, должен быть и артистом, и большим фантомазером. 1-й класс — это огромное поле для творчества. Урок для первоклассника должен быть праздником.

Методика преподавания иностранного языка в 1-м классе получила одобрение на Всероссийской научно-практической конференции, состоявшейся в мае 1998 г. в г. Ульяновске. В школе периодическинимаются морфолого-методические срезы с целью контроля и своевременной корректировки хода формирования речевых навыков у учащихся. Лучшей оценкой своего рода языкового эксперимента является отношение к нему родителей учащихся. Так вот, по просьбе родителей даже в обычных классахведен факультатив по иностранному языку. Его ведет Е. В. Яшкова.

Средняя школа № 7 г. Саранска в отношении изучения иностранного языка выступила в роли инициатора, в настоящее время разрабатывается новая модель начальной школы, предусматривающая изучение иностранного языка с 1-го класса.



ГУМАНИЗАЦИЯ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



Р. И. АЛЕКСАНДРОВА, зав.
кафедрой философии гума-
нитарных факультетов МГУ
им. Н. П. Отарева, профессор

ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Мы отдаём себе отчет в том, что тема, вынесенная в качестве заголовка данной статьи, слишком сложна, многоаспектна, чтобы быть решаемой в рамках журнальной публикации. Своей задачей мы считаем вызвать дискуссию по сути тех проблем, которые сегодня актуальны.

Анализ литературы, увидевшей свет в 90-е годы, в которой в той или иной степени ведется речь о гуманитарном знании, позволяет выделить блок некоторых характерных, чаще всего обсуждаемых вопросов.

Во-первых, авторы концентрируют внимание на состоянии и новой роли гуманитарного образования и воспитания (см., например: Шаповалов В. Ф. О специфике гуманитарного знания // Общественные науки и современность. 1994. № 1; Александрова Р. И. Проблемы естественно-научного и гуманитарного познания // Обновляющаяся Россия: формирование нового гуманитарного пространства. Саранск, 1997 и др.)

Во-вторых, обсуждаются вопросы кризисного состояния парадигм гуманитарного знания и пути выхода из него (см. об этом: Перестройка и нравственность: (Материалы круглого стола) // Вопр. философии. 1990. № 7; Келле В. Ж., Ковальzon M. Я. Общественная наука и практика // Там же. № 12 и др.).

К третьему кругу проблем можно от-

нести особенности гуманитарных ценностей российского образования и воспитания, необходимость их изучения и приобщения к образовательному процессу (см.: Шаповалов В. Ф. Неустранимость наследия // Общественные науки и современность. 1995. № 1).

Четвертая тема обусловлена предвосхищением перемен в гуманитарных дисциплинах в связи с ситуацией конца века, конца тысячелетия (см.: Лотман Ю. Клио на распутье // Наше наследие. 1990. № 2; Моисеев Н. Н. Мир XXI века и христианская традиция // Вопр. философии. 1993. № 3 и др.).

Активно обсуждается и процесс единения гуманитарных, естественных, технических наук как жесткое требование времени, один из элементов стратегии выживания. На сей счет существует многочисленная литература. Мы также высказали свое отношение к данной теме в упомянутой выше статье.

Естественно, речь идет и о других проблемах, хотя каждая из вышеперечисленных заслуживает тщательного рассмотрения, поскольку многоаспектна. Остановимся на некоторых из названных вопросов.

Анализ точек зрения на причины кризисных состояний современных социогуманитарных наук можно развернуть в пространстве объективных и субъектив-

ных причин. Не абсолютизируя значимости последних, тем не менее начнем разговор с них.

Очевидно, новое мировоззрение никогда не возникает на пустом месте, оно всегда прорастает из старого и несет на себе печать этого старого. Ростки новых мировоззренческих ориентаций на первых порах, а может быть и в течение длительного времени, развиваются в старых формах. Сошлюсь на мнение одного из талантливых философов современности Г. С. Батищева: „На всех нас лежит печать предшествующего периода нашей истории — печать деформированности...“ (Перестройка и нравственность // Вопр. философии. 1990. № 7. С. 15). Об этом же пишет известный историк А. Я. Гуревич, обращая внимание на то, что сдвиги, происходящие в историческом знании, „...не вполне осознаются должным образом ни самими историками, скованными силой традиции, привычными взглядами на свое ремесло, ни теоретиками, по большей части также придерживающимися унаследованного понимания задач Клио“ (Историческая наука и историческая антропология // Вопр. философии. 1988. № 1. С. 56).

Обратимся теперь к рассмотрению тех мнений, что более всего связывают кризисные состояния с объективными причинами. Генеральный директор Российского гуманитарного фонда Е. В. Смыснов констатировал в 1997 г.: «Гуманитарные и социальные науки испытывают на себе те же тяготы, что и вся наука, но усиленные их статусом „второстепенных наук“, положением наук, о которых чаще всего забывают. По этой причине гуманитарный сектор науки нуждается в большей защите со стороны научного сообщества, чем естественные и технические науки» (Современное состояние и новая роль гуманизма и социальных наук // Общественные науки и современность. 1997. № 1. С. 7).

Большинство авторов кризис гуманитарности усматривают в крушении прежнего мировоззрения с его системой идеалов, ценностей, ориентировавших личность на приоритеты социальных, идеологических, политических интересов государства, партии, классов. Такую позицию можно квалифицировать как ностальгическую. Характерна в этом отношении точка зрения известного специа-

листа в области социальной философии В. Н. Шевченко. Он пишет: „Как это ни парадоксально, но Советский Союз до начала 90-х годов оставался в Европе последним островком новоевропейского гуманизма. Островком в том смысле, что социалистическая культура являлась в стране не только средством идеологической обработки населения в духе идей коммунистической партии, но и выражителем гуманистических устремлений общества“ (Антропология и гуманизм // Гуманизм и здравый смысл. 1997. № 2. С. 58). В таком же ключе высказались авторитетные философы В. Ж. Келле, М. Я. Ковальzon в упомянутой выше статье „Общественная наука и практика“

Другие авторы, напротив, считают, что именно доминирование в течение длительного времени упрощенно-методологического подхода, механистического миропонимания привело к кризисному состоянию в обществоведческих, гуманитарных дисциплинах. Историк В. А. Тишков высказал такую точку зрения: „Советское обществоведение нуждается в качественно новых теоретических подходах, которые рассматривали бы общество не просто как искую совокупность социальных организаций, институтов и групп, в основе функционирования которой лежат классовые и другие социальные противоречия, а как сложную самоорганизующую систему, в которой важную роль играют общие законы адаптивного поведения...“ (Социальность и национальность в историко-антропологической перспективе // Вопр. философии. 1990. № 12. С. 3). Р. А. Куренкова увязывает кризисное состояние гуманитарности с господством официальной государственной идеологии, не оставляющей места даже для теоретического обоснования несанкционированного проявления уникально-личностного (см.: Философия образования и методологическая культура учителя // Интеграция образования. 1997. № 1/2. С. 64).

В печати начиная со второй половины 80-х годов было много публикаций, в которых писатели, педагоги, ученые с тревогой писали о сокращении объема и снижении качества преподавания истории, литературы, русского и иностранного языков. Известно, что в России традиционно классическая литература была

тесно связана с педагогикой, психологией, философией. Они были объединены гуманистическим содержанием своих предметов и тем самым формировали в общественном сознании духовные ценности. К сожалению, единство это было разрушено.

Об антифилологическом характере образования и воспитания еще в 1919 г. писал поэт О. Мандельштам, сравнивая школьную реформу в новой России с „реформой школ“ первого гуманистического ренессанса: „...бросается в глаза преодоление филологии... Филологическое осуждение школы, которого следует ожидать в ближайшем будущем, в значительной степени плод сознательной школьной политики, это неизбежное следствие нашей реформы; отчасти в этом ее дух“ (Государство и ритм // Филос. науки. 1988. № 12. С. 83).

О пагубности нигилистического отношения к культуре в целом писал М. М. Бахтин в ранней работе „Искусство и ответственность“. В ней шла речь о том, что различного рода знания, предметом которых является человек, владеющий речью, словом, отгораживаются друг от друга, обесценивая тем самым свое культурное поле. Ныне ряд авторов сетует именно на данное явление. Так, явно ослабло внимание к педагогике как искусству передачи знания, навыков, опыта вообще. Данной проблематике посвящено, в частности, докторское исследование Г. Г. Сорокиной „Ценности и идеалы российского губернского образования“, защищенной в докторской совете по этике в Мордовском университете. В философских дисциплинах резко проявляется дистанцирование этики, эстетики, истории философии друг от друга. Философы сочли себя вообще свободными от необходимости опираться на нравственный фундамент. Они не пользуются таким духовным пластом России, как „нравственная философия“.

Снижение содержательной стороны гуманитарности усматривается и в том, что оно не успевает за общесоциализационными сдвигами, связанными с внедрением таких составляющих дня сегодняшнего, как телекоммуникации, компьютеризация, Интернет. Дети растут в совершенно ином мире, чем тот, в которомросли их родители, — у них другие игры, другие герои, другие приоритеты и ин-

тересы. Характерно, что обеспокоенность данным явлением, которое сопровождается технократическим стилем мышления и поведения, отмечены работы прежде всего представителей сопственных, технических наук.

В начале 90-х годов в психологии наметилась тенденция к единению с этикой. Впервые эта идея была выражена Б. С. Братусем в статье „Опыт обоснования гуманитарной психологии“ (Вопр. психологии. 1990. № 6). Через пять лет Л. И. Воробьев в том же издании публикует статью „Гуманитарная психология: предмет и задачи“ Журнал „Человек“ поддерживает инициативу, развертывая в 1998 г. дискуссию на эту тему в первом и втором номерах. Принявшие участие в ней специалисты не высказали возражений против подобной постановки вопроса. Слияние этики и психологии в единое нравственное пространство видится психологами в наличии „некоей общей, единой территории, предмета (причем не второстепенного, а существенного), который одновременно должен принадлежать как психологии, так и этике. Таковой территорией является отношение человека к другому“ (Братусь Б. С. Возможна ли нравственная психология? // Человек. 1998. № 1. С. 57). Собственно, это важнейший принцип гуманитарного знания, любовно несущий отечественными мыслителями А. А. Ухтомским, М. М. Бахтиным, С. Л. Рубинштейном, Л. С. Выготским и др.

К сожалению, философы, этики пока не приняли участия в обсуждении проблем связи психологии и этики. Последняя оказывается по отношению к первой не только нормативной, абстрактно принудительной, но и „разрабатывающей, указующей те же вектора, которые в основном и главном совпадают с предельной ориентацией, векторами нормального психологического развития“ (Братусь Б. С. Там же). Известный историк А. Я. Гуревич в уже цитированной нами статье утверждает, что утрата историей „нравственного пафоса“ привела к потере человека в истории и „потому перестала быть и наукой для человека“.

Принцип полидисциплинарности все громче выдвигается представителями различных дисциплин, поскольку, по их мнению, существуют единые методологи-

ческие принципы относительно единого предмета исследования — Человека, „выразительного, говорящего бытия”, по словам Бахтина. Так как гуманитарное знание претендует на статус науки, оно не может обойтись без теоретических обобщений. В них же не должно быть места для индивидуальных пристрастий и произвола. Здесь важна установка на некоторую дистанцированность от изучаемого материала. В то же время история и опыт свидетельствуют, что в гуманитарном знании трудно быть бесстрастным исследователем, наблюдателем, не вносить в процесс познания собственные переживания. Здесь действуют всеобщие механизмы сознания. Другое дело, что человеку дано в какой-то мере нейтрализовать эти механизмы.

Субъективность как фактор, не устранимый из познавательного акта, философом В. Ф. Шаповаловым ставится в зависимость от вопроса „кто говорит?”, „кто владеет словом?”. Собственно, еще Ф. Ницше связывал ответ на этот вопрос с решением проблемы генеалогии моральных понятий. Принципы морали, философские истины рождаются в „оссвое время”, по К. Ясперсу, „звездными часами человечества”, по С. Цвейгу, „трагедией истории”, по Л. Шестову. П почвой для объединения писателя, художника, поэта, философа, священника выступает рефлексивная забота о добывании, оформлении новых духовных, экзистенциальных основ бытия, опыта жизни.

Отсюда естественно возникает вопрос, который ныне обсуждается: „что есть минимум содержания гуманитарного образования?” А. В. Рубцов и Б. Г. Юдин относят к нему знания об обществе, умения и навыки социальных взаимодействий, т. е. все то, что необходимо для самостоятельной жизни а) в гражданском обществе и б) в высокотехнологизированном мире.

Гуманитарное образование включает два вектора. Один из них связан с сохранением традиций, передаваемых из поколения в поколение. „Второй вектор ориентирован на современность и на предвидимое, прогнозируемое будущее, то есть он более непосредственно связан не с собственно гуманитарной, а с социальной составляющей содержания образования” (Рубцов А. В., Юдин Б. Г.

Новые ориентиры гуманитарного образования // Человек. 1995. № 2. С. 138 — 139). Думается, что вопрос о мере гуманитарности должен быть более четко ориентирован на учет обнаруживаемых и учитываемых в нем человеческих смыслов. Через понятие гуманитарности становится возможным раскрытие связей всякого знания, например научного с общегуманитарными понятиями, такими, как словес любис, сочувствие, состраданис, милосердис. В гуманитарности находят свое отражение проблемы человеческой свободы и ответственности. Можно сказать, что вся гуманитарная деятельность — это зона ценностного отношения. В результате ценностного поиска в гуманитарном знании мы начинаем понимать „нечто” как ценность.

Кризис в гуманитарных науках связан с односторонним акцентом на научном знании, при этом вопрос о ценностях остается в стороне. Система их всегда вырабатывалась прежде всего гуманитарным знанием и служила смягчению нравов, достижению взаимопонимания между людьми, народами. В этом цель, смысл, содержание гуманизма. В линии, идущей от рационально-логического — научного познания, итогом будут, конечно, знания, открытие истины, причин, закономерностей тех или иных явлений, а главное, появление потребности, способности людей их использовать для достижения утилитарных целей.

Возвеличенный в культ разум предписывал историю законы, уничтожая в человеке его подлинно духовную сущность, лишая его возможности быть творцом самого себя. А это обернулось потерей уважения к человеческой жизни. Она превратилась лишь в средство достижения великих целей. Н. А. Бердяев в „Смысле истории” этот процесс называет „религией прогресса” „Прогресс, — читаем в этой работе, — превращает каждое человеческое поколение, каждое лицо человеческое... в средство и орудие для окончательной цели — совершенства, могущества и блаженства грядущего человечества, в котором никто из нас не будет иметь удела” (Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства. М., 1994. С. 101).

Философский подход — это гуманитарный подход, который позволяет воспринимать человека в качестве субъекта,

обращенного на себя, рассматривающего весь беспредельный мир по отношению к себе. Человеческая позиция не просто познается, но выступает как точка отсчета, отправной пункт видения и понимания всего остального. Философское мировоззрение расценивает мир не только как "окружение", но и, по Вл. Соловьеву, как "умственное окошко в мир".

В самой природе гуманитарного знания, в том числе и философского, заложено апеллирование к целостности внутреннего мира человека, вклю-

чающего глубоко личностную и эмоционально переживаемую потребность в осмысливания истины, добра, красоты. Специфику гуманитарного знания невозможно раскрыть минуя его субъективно-личностный план. Гуманитарное знание живет, сберегается и осваивается лишь как личностное знание, идущее от личности к личности. Поэтому гуманитарное знание, в отличие от конкретного, — не монолог, а диалог, как это обосновывает М. Бахтин. Говоря словами Фихте, каков человек — такова и философия.



В. Ф. БАЙНЕВ, докторант кафедры экономики исследований и разработок Санкт-Петербургского государственного университета

ГУМАНИЗАЦИЯ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

На рубеже тысячелетий эйфория от беспрецедентных успехов научно-технического прогресса и вера во всесилие науки постепенно сменились серьезной озабоченностью по поводу перспектив развития нашей цивилизации. Возможность самоуничтожения человечества вследствие совершенствования энергетических мощностей и возрастания разрушительной силы оружия, нарастание дефицита природных ресурсов и неизбежное усиление борьбы государств за доступ к ним, грозящее превратиться во всеобщую экологическую катастрофу сменившие экологического равновесия, чудовищное социально-экономическое неравенство как между отдельными людьми, так и между целями государствами — вот далеко не полный перечень связанных с развитием

науки и техники проблем, по своей важности сопоставимых с вопросами продолжения существования не только человека как биологического вида, но и биосфера в целом. Из панацеи от всех бед наука и техника превратились в "антигуманных монстров", таящих в себе смертельную угрозу для всего живого, и прежде всего для самого человека.

Во второй половине нашего столетия был осуществлен целый ряд получивших широкую известность во всем мире исследований по проблемам дальнейшего социально-экономического развития мирового сообщества, в частности Дж. Форрестера, Д. Медоуза, М. Месаровича, Э. Пестеля, Б. Коммонера и др. В качестве лейтмотива всех этих работ звучат тезисы о необходимости искусственного

ограничения экономического роста, сдерживания НТП, прекращения исследований по целому ряду фундаментальных научных направлений и даже контроля за ростом численности населения. Однако столь радикальное „решение“ проблем современной науки утопично по своей сути, поскольку противоречит предписывающим непрерывное развитие объективным законам диалектики.

Есть основания считать, что успешное преодоление порожденных наукой и техникой философских, экономических, социальных, экологических, политических противоречий возможно лишь на пути дальнейшей углубленной интеграции самых различных областей человеческого знания: естественных, технических и гуманитарных наук. Причем основным интегрирующим фактором такого слияния, по мнению многих выдающихся мыслителей прошлого и современности, непременно должна стать понимаемая как повышение роли человеческого фактора и признание приоритетности его значения гуманизация всех сфер жизнедеятельности современного общества.

Еще для Аристотеля было понятным, что научно-техническая деятельность человека «не есть сама по себе цель, „самоцель“ и подчинена различным интерпретациям добра и зла» (цит. по: Митчэм К. Что такое философия техники?: Пер. с англ. М., 1995. С. 28). По мнению В. Медведева, для кардинального решения глобальных проблем цивилизации „нужны новые, более широкие подходы, которые вобрали бы компоненты различных школ и концепций, синтезировали их на некоей общей основе... Такая основа создается тем, что в центре новой цивилизации стоит человек и не только как создатель всего, но и как цель всей деятельности“ (Медведев В. Некоторые размышления о новой парадигме экономической теории // Вопр. экономики. 1993. № 1. С. 24 — 25).

Смысл гуманитаризации и гуманизации современной науки отражается простым и достаточно очевидным положением: *не человек и общество для науки и техники, а наука и техника — для человека и общества*. Причем для глубокой интеграции различных научных дисциплин помимо этого, центрального, положения существует ряд объективных предпосылок.

Во-первых, период, когда между различными науками существовали весьма чёткие границы, закончился, и в настоящее время между ними возникают устойчивые междисциплинарные связи. Иначе и быть не может, ибо „науки, изучающие пока что раздельно либо одну только природу (естествознание), либо лишь человеческое общество (общественные науки), не могут бесконечно расчленять аналитически на части по существу единый объект... Со временем здесь должен осуществиться теоретический синтез, способный охватить в единстве оба основных аспекта научного знания — и естественные и общественные науки“ (Кедров Б. М. Классификация наук. М., 1985. С. 11).

Во-вторых, все без исключения науки — и естественные, и технические, и общественные — так или иначе имеют отношение к человеку как высшему продукту материи, изучают те или иные стороны его жизнедеятельности. Тенденцию интеграции наук на основе признания доминирования человеческого фактора отмечал, в частности, Б. Г. Ананьев: „Изучение человека вышло из границ специальных (антропологических) дисциплин и превратилось в общую задачу современной науки в целом, включая физико-математические и технические науки. При решении этой общей задачи складываются новые взаимоотношения между естествознанием и общественными науками, медициной и педагогикой, научным и художественным познанием человека“ (Ананьев Б. Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. Л., 1967. 2-е изд. С. 238).

В-третьих, для интеграционных процессов в современной науке немаловажное значение имеет то обстоятельство, что „общественное производство всегда исторически и социально обусловлено, т. е. процесс взаимодействия людей с природой осуществлялся в особой общественной форме, где технические, экономические и социальные аспекты органически взаимосвязаны“ (Осипов С. В. Социальная эффективность научно-технического прогресса. СПб., 1991. С. 3). Благодаря этому превратившаяся в ХХ в. в непосредственную производительную силу наука „все отчетлиwie предстает как аналог крупного производства, а при-

оритетность научных проблем начинает определяться не только внутринаучными факторами, но и социальными целями. Социальные цели и ценности, меняющие облик науки как социального института, начинают действовать в одном направлении — они актуализируют междисциплинарные связи" (Степин В. С., Кузнецова Л. Ф. Научная картина мира в техногенной цивилизации. М., 1994. С. 254).

Итак, мы пришли к выводу, что предопределенная рядом объективных предпосылок и продиктованная актуальностью преодоления глобальных противоречий интеграция различных областей человеческого знания может и должна быть осуществлена в рамках гуманизации, "очеловечивания" не только науки, но и всех других областей жизнедеятельности общества. Признание человека с его потребностями в качестве основной и единственной ценности, безусловный приоритет общечеловеческих ценностей, всемерное возрастание значения и роли человеческого фактора — вот те ориентиры, которые должны сплотить вокруг себя все без исключения науки.

Несмотря на то что тезис о необходимости усиления взаимосвязи и взаимодействия общественных, естественных и технических наук в течение последних двух-трех десятилетий прививался в качестве одного из основополагающих, в настоящее время как никогда актуален чрезвычайно серьезный и сложный вопрос: что конкретно нужно сделать для того, чтобы декларированные в качестве абсолютных ценностей гуманитарные ориентиры науки и всего дальнейшего развития цивилизации получили свое практическое воплощение?

Представляется, что поставленный вопрос без рассмотрения соответствующего экономического механизма решить не удастся. Дело в том, что в XX в. экономика прочно заняла центральное место в системе не только социальных наук, но и естественно-научных, инженерно-технических дисциплин. Экономический подход стал доминирующим при анализе любых общественных явлений, в том числе НТП. А поскольку в экономической теории традиционно существует ориентированная на максимизацию сиюминутной прибыли и накопление результатов прошлого труда (мате-

риального богатства) стоимостная концепция хозяйственной деятельности, то и "доходность" науки выступает как главное и единственное мериле ее социальной значимости.

Однако "экономические интересы, например получение прибыли, могут быть весьма далеки от абсолютных экономических потребностей... Всякое научное и техническое новшество, приносящее капиталу дополнительную прибыль, становится социально необходимым и оправданным" (Анчишкин А. И. Наука, техника, экономика. М., 1986. С. 39, 318). Согласно этому принципу наука все свои усилия направляет на варварское по своим способам и масштабам использование являющихся единственными источниками вещественного богатства естественных сил — полезных ископаемых и энергии (в том числе рабочей силы человека).

В итоге был проигнорирован экологический и социальный императив НТП, и в конце тысячелетия авторитет науки и техники оказался подорванным обострением противоречий, которые мы сейчас называем глобальными проблемами цивилизации. Не случайно на конференциях ООН в Рио-де-Жанейро (1992 г.) и Копенгагене (1995 г.) было признано, что модель развития, предполагающая систему производства во имя прибыли, исчерпала себя и дальнейшее следование ей может привести человеческую цивилизацию к краху. Иными словами, призванная объединить разнородные дисциплины гуманизация системы человеческих знаний и социально-экономических процессов современности невозможна в условиях доминирования стоимостной концепции функционирования мировой экономики и принципиально требует смены мировоззренческой платформы — парадигмы экономической науки.

В противовес традиционной стоимостной концепции набирает силу основанная на трудовой теории потребительной стоимости (В. Я. Ельмееев, В. Г. Долгов, Н. Ф. Дюляев и др.) потребительностостоимостная парадигма экономической теории, провозглашающая главным критерием экономической эффективности не накопление результатов прошлого труда (суммы стоимостей) с максимизацией прибыли, а минимизацию затрат живого труда в процессе осуществления производственной деятельности (см.: Ельм-

ев В. Я. Трудовая теория потребительной стоимости — новая парадигма экономической науки. СПб., 1996). Поскольку только в свободное от участия в непосредственном материальном производстве время человек может наиболее полно удовлетворить свои растущие материальные и духовные потребности, поскольку именно направленные на экономию живого труда потребительностостимные критерии способны обеспечить социальную эффективность (гуманизацию) общественного производства. НТП, современной науки.

В частности, применение новых экономических критерисв эффективности в электроэнергетике впервые позволило не только осуществить учет издержек на добычу и транспортировку первичных топливно-энергетических ресурсов (их стоимости), но и принять во внимание главное экономическое назначение энергии как фактора производства — замещать собой мускульную энергию, живой труд человека. В итоге были разработаны методики экономического анализа, позволяющие обеспечить энергосбережение,

экологизацию и повышение социальной эффективности (гуманизацию) энерготехнологий (см.: Байнев В. Ф. Научно-технический прогресс и энергосбережение: потребительностостимный анализ эффективности производства электроэнергии. Саранск, 1998; Байнев В. Ф. Электропотребление и экономия живого труда: потребительностостимный анализ. Саранск, 1998).

Таким образом, продиктованные необходимостью решения вышеупомянутых глобальных проблем интеграционные процессы в современной науке на основе ее гуманизации возможны лишь при решительной смене парадигмы экономической теории и переходе от стоимостных критериев хозяйственной деятельности к потребительностостимным, полезностным. При этом отказ от экономических догм и стереотипов должен быть воспринят как объективный (хотя и слегка запоздавший) этап глобальной реконструкции знаний, триумфально осуществленной в конце тысячелетия в естественных и технических науках.



Н. И. ВОРОНИНА, заслуженный профессор кафедры культурологии МГУ им. Н. П. Огарева, профессор

КУЛЬТУРА НА „РЫНОЧНЫХ ВЕСАХ“ СОВРЕМЕННОСТИ

Вопрос взаимодействия культуры и рынка сам по себе не новый, но в не-предсказуемой логике развития социальных процессов последних лет он стал приобретать масштабные черты, основополагающее значение для судей культуры. Вокруг него стала строиться определенная политика, сложились про-

pagанда и агитация. „В возникшей ситуации много оказалось неясного, неочевидного, противоречивого, проблема стала обрастать полемиками, мифами, приводит к действиям, нередко противоположным друг другу“ (Культура и рынок: В 2 ч. Ч. 1. Екатеринбург, 1994. С. 2).

© Н. И. Воронина, 1999

„Упадок культуры“ чаще всего ссылаются с новым для российского сознания феноменом так называемого „рынка“, хотя для нашей культуры традиционным является узкос понимание данного термина и по преимуществу негативное. Этому, может быть, способствует и направленность пословиц: „На рынке ума не купишь“, „За отвтом не в рынок иди“ вошедшие в обиход русского человека.

Рынок культуры сегодня весьма специфичен, что определяется особенностями и самой культуры как важнейшей отрасли социума, и производимых в ней интеллектуальных продуктов, предназначенных, во-первых, для удовлетворения многозначных культурных потребностей населения, а во-вторых, для воспроизведения и развития самого человека. С одной стороны, в сфере культуры начинают работать экономические механизмы, культуре изначально не присущие. Происходит своеобразная „экономизация культуры“ (И. Абелинскенс), частный интерес формирует культурные запросы, и по законам рынка спрос начинает определять предложение. В России это наблюдается в больших масштабах и часто проявляется в ис совсем цивилизованном виде. На „культурный рынок“ выбрасывается массовая псевдохудожественная продукция.

С другой стороны, рынок в современных условиях может предстать, по большому счету, свободной игрой свободных сил, и именно здесь открывается перспектива реализации культурных возможностей человека. И если общество пугает свободу со вседозволенностью, то это, скорее, не вина рыночных отношений, а свидетельство неразвитости общественного сознания. Сегодня рынок выступает панaceaей решения всех современных проблем. Но какая общечеловеческая идея лежит в основании рынка? Какие общечеловеческие ценности она реализует?

Теория маркетинга утверждает, что рынок объединяет людей в глобальном масштабе. Точнее было бы сказать, что он ведет к утрате этнической специфики в полном объеме этого понятия. Иначе и быть не может, ибо рынок определяется как экономика предпринимательства. Проявляя максимальную „заботу“ о покупателе, интерес к его вкусам и запро-

сам, рынок уравнивает все духовные ценности, нивелируя их, превращая целостного человека в человека-покупателя, утилитарное существо. Рынок интересуется им до тех пор, пока тот способен приобрести товар. Бездушные рыбы и его корыстности. Целостный универсальный человек превращается в раба рыночной цивилизации. Наступает век делового человека, которому чужды прежние ценности, ибо на них „нет спроса“.

Рынок в его цивилизованном виде понимается ис как торговля идеями и культурными ценностями. Рынок есть разумный и трезвый ответ человечества природе. Это — способ самоорганизации культуры. Целостная система механизмов и форм. Безусловно, культура зависит от финансовых проблем. Но если доминантой сегодняшнего общества является кризис финансово-экономический, то, преодолев сго однажды, сможем ли мы преодолеть кризис в культуре? Ответ однозначно отрицательный, потому что это не только кризис материального положения культуры в обществе. Есть внутренние процессы в теле культуры. Они рождены рынком, но гораздо опаснее „рыночного феодализма“ (Коган Л. Культура „коммерческого феодализма“ // Культура и рынок. Ч. 1. С. 149).

В водовороте случайных и закономерных явлений рынка важно попытаться, во-первых, обозначить „силовые поля“, пронизывающие это самое тело культуры, определить тенденции ее развития на пороге третьего тысячелетия. Во-вторых, необходимо проверить наши оценки и наблюдения, которые во многих случаях требуют пересмысления, освобождения от стереотипов и заблуждений. В-третьих, нужно определить точки отсчета, масштаб рассмотрения данного явления во времени и пространстве. В-четвертых, следует найти пути раскрепощения человека, реабилитации и возрождения его деловых качеств, т. е. пути изменения психологии людей.

Одним из „силовых полей“, порожденных рынком, является массовая культура, которая сегодня, в 90-е годы XX столетия, „властвует“ в обществе. Оценки учёных данного явления расходятся не только по генетическим или субстанциональным параметрам, но и по психологической направленности. Одни спокойно констатируют существование

массовой культуры. Другие изволни-
ванино кричат („Катастрофа!“, „Ужас!“, „Страх!“, „Трагедия!“), выражая крайнюю нетерпимость по отношению к ней. Третий демонстрируют эволюционно-конструирующий подход к оценке этого явления, рассматривая его в соединении логического, культурного, практического, предкультурного в человеческом обществе и его бытие. Словом, оценки обусловлены самим временем — рубежом веков и, соответственно, ломкой стереотипов, эволюцией культурного пространства и срды обитания человека.

Земным диагнозом культурного про-
странства сегодня является постмодерн.
Он предполагает, что все уживается
со всем. Отсюда неповторимый, много-
значный рисунок всего перемешанного и
в науке, и в культуре, и в искусстве.
Постмодерн — это не стиль, не направ-
ление — это реальность, которая при-
несла с собой распад целого, воспринима-
емый сегодня как „счастливая случай-
ность“ (такого еще не было в истории
культуры!). Безусловно, эпоха постмо-
дерна переводит все культурные комму-
никации на другой уровень. И значи-
тельно повышает роль социологов, кото-
рые не просто должны, а обязаны сегодня
проникать, изучать, диагностировать и
прогнозировать эту земную динамику
культурных процессов.

Подчеркнем как особенность нынеш-
него времени отсутствие эстетической
борьбы. Массовая культура в условиях
рынка предоставила право на существова-
ние самым разнообразным стилям и на-
правлениям, формам и жанрам. В мире
массовой культуры на равных соседству-
ют классика, рок-, поп-, нео-, пост-,
Алина, Свиридова, Глазунов, Щедрин,
Паворотти, „Ногу свело“ и Пуш-
кин... Не случайно в день своего 65-летия
в телевьювии Р. Щедрин сказал: „Сей-
час глубокой классической музыкой не
заработаешь на хлеб, поэтому я живу в
Мюнхене“. Массовая культура находится
в пике своей мистификации — каждый
день рождаются „звезды“ (правда, так
же быстро затухающие). С другой сто-
роны, как это ни парадоксально, мы име-
ем один из резервов высокой культуры,
если, конечно, процесс поиска ярких ин-
дивидуальностей, личностей направить
в подлинное русло, а не в фантастически

обманчивое — лишь для „экранного бы-
тия“.

В этих условиях продолжается актив-
ный процесс массовизации высокой куль-
туры, а в отдельных случаях — слияние
культур. Нельзя не видеть грозный сим-
птом этого процесса — высокая культура
начинает приспособливаться к массовой.
Так, театры стали ориентироваться на
„люмпенизированного“ зрителя (Л. Ко-
ган), книжный рынок — на массового
читателя, а творческие союзы в лице пи-
сателей, композиторов, художников, ки-
но- и театральных режиссеров демонстри-
руют определенную растерянность перед
ситуацией, тонут в мелкотемье. Показа-
тельна эволюция Э. Рязанова от „Небес
обетованных“ к „Предсказанию“
или Г. Данэлия от „Паспорта“ к „На-
сте“, а также замена интеллектуальных
передач на ОРТ на бесконечный поток
нелепых игр и череду „мыльных опер“

Не только в столице, но и в неболь-
ших провинциальных городах ощущается
всплеск „новой волны“, начинается по-
иск путей общения. Салоны, общества,
товарищества, огромное количество вы-
ставок, презентаций, расцвет дизайна,
декоративно-прикладного искусства вы-
двинули на арену иного потребителя.

Спонсоры не жалуют деньги на краси-
вое, сытное, хмельное („гулять так гу-
лять!“) — это от старой России вошло
в плоть и кровь „новых русских“ Но у
этого явления есть и другая сторона, ко-
торую можно назвать положительной.
Вновь появилась потребность в *камерном*
общении, и эта тенденция нарастает. Мо-
сква буквально „кишит“ афишами о до-
машних театрах: „Муж и жена“, „Квар-
тира“, „На 5-м этаже“, о художествен-
ных ателье, салонах, куда приглашают
для общения художников, писателей на
диалог о сокровенном, внутреннем (воп-
росы — ответы, и тут же размышления
зрителей — слушателей — читателей).
А что может быть более благодатным?
„Опыт?! Подражание?! Или размышле-
ние?!“ (Н. Рерих). Эта, одна из новых
точек отсчета в сегодняшней культуре,
хотя и значительна, весома, тем не менее
тонет в общем потоке массового беспре-
дела.

Мы должны осознать, что речь идет
о качественно новом феномене на пороге
третьего тысячелетия, принципиально от-
личающемся в условиях рынка от сово-

купности традиционных форм функционирования культуры.

Культура сейчас похожа на гигантский супермаркет. Современная ситуация постмодерна дает право выбора будущего. Никогда такого не было, даже в эпоху Возрождения. Идет парад всех культур, разных (!), где мало своего, но, как в бродильном котле, все смешивается. Это — не самая передовая парадигма, но пафос нескончаемых начинаний и поисков.

Один пример: в 90-е годы появились мультфильмы, в которых героя — японские (черепашки-ниндзя), имена — итальянские (причем, какис! — Дональдо, Микеланджело, Рафаэль...), монстры — немецкие (Плинтер), а сделано все в США — вот такой актуальный синтез.

В то же время подчеркнем, что сегодня замечается мифологическая усталость массовой культуры, которая все-таки не отражает, а „заговаривает“ (Д. Дондурей) реальность. Ее код — все ради коммерческого результата. Почему проститутки, убогие, киллеры... заполняют экран („Упырь“, „Мытарь“, „Урод“...)? Это нужно идеологам (заказчикам totalного выбрасывания в общество идей, мифологии), а также „плутовской“ экономике. Тем не менее творческая интелигенция эти идеи обслуживает. Но сегодня массовая культура устала быть культурой неавторской. Потребитель тоже устал и не хочет платить за такую продукцию.

Могут ли быть готовые рецепты в преодолении кризисной ситуации в культуре? Рецептов, наверное, нет, но поиск выхода из нее необходим. Одно из логических положений напрашивается сразу — это процесс гуманитаризации в науке, культуре, образовании.

Чтобы преодолеть бескультуру во всех указанных сферах, необходимо повернуть все искомые процессы к человеку.

Наша школа всегда, и сегодня тоже, отдавала предпочтение естественной подготовке перед гуманитарной. Флюс может быть на правой или на левой стороне, но все равно болезнь (К. Прутков). Г. Нейгауз, великий пианист и педагог современности, любил говорить, что он готовит человека, а потом художника, музыканта, пианиста. Это до сих пор

противоречит нашим образовательным стандартам, в которых первая и самая существенная специализация — профессиональная, узконаправленная. Все остальное — как дополнение, „довесок“ (если хватит на гуманитаризацию времени). „Утилитарность привела к атомическим бомбам. Человечность со всеми гуманитарными достижениями была заражена в чулан — за ненадобностью“, — заместил Н. Рерих (Труд // О Вечном... М., 1991. С. 310).

Вот и приходят в общество „образованные“ специалисты, которые трансформируют систему учреждений культуры в „черную дыру“:

- клубы превратились в многопрофильных монстров (хотя весь мир создает или строит клубы только по интересам);

- тысячные кинозалы сегодня как метастазы в культуре, они нуждаются в реконструкции, но денег на это нет;

- концертная деятельность гибнет из-за несоответствия себестоимости (аппаратура, костюмы, переезды, гостиница) и цены билета возможностям зрителей, которые оставляют залы полупустыми;

- речевая культура „застряла“ на уровне переходного момента 1917 г. 30 — 40 жаргонизмов плюс нецензурная брань — это „нормальный“ словарный запас большинства;

- культура жилища, городской или сельской ауры такова, что дает основания для эпидемиологических заболеваний. В стране „гуляет“ туберкулез, болезни житейского бескультурия.

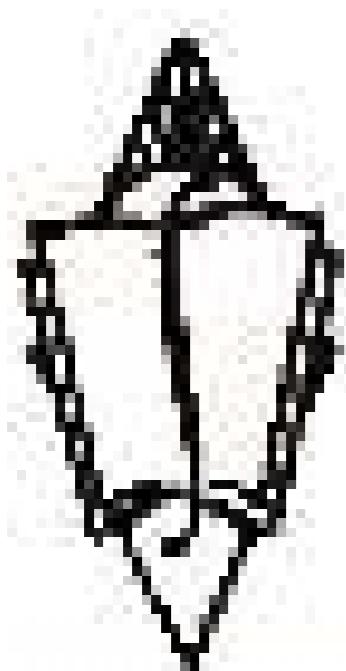
Эти примеры бесконечны, они лишь констатируют, что культура сегодня — чудовищное препятствие на пути к цивилизованному рынку. Вся ментальность российского человека пока против рынка. Мы в тисках „чужих“ культур, поклоняемся западным идолам, не можем ответить на множество возникших вопросов. Это еще один кризис — теперь уже мировоззренческий. Он требует перестройки мышления. Говорить точно, думать, мыслить, разъяснять — таково веление времени.

Необходим существенный пересмотр позиций по отношению к сущности самой культуры как феномена, к ее историческому значению и общественной ценности. Любой научный поиск заканчивается выводом, что смысл культуры совпадает

со смыслом человеческой жизни, поэтому выяснение любых взаимоотношений культуры, как внутренних, так и внешних, есть выяснение смысла жизни человека. Человек есть абсолютный предмет культуры — ее субъект и объект одновременно, а переход к рынку требует значительных перемен в психологии людей. Причем речь идет не о новой „персонах“ (Г. Онуфриенко) многострадального человеческого материала по очередному социально привлекательному утопическому образцу, а о раскрепощении человека, реабилитации и возрождении его деловых качеств: проницательности, личной инициативы, способности работать, смелости, напористости

и т. д. — т. е. всего того, чем отличались ранее российский предприниматель и работник, художник и менеджер (вспомним Дягилева!), не только ни в чем не уступавшие своим западным коллегам, но и во многом превосходившие их.

Глубокие противоречия, существующие в культуре, могут быть преодолены энергичным и целеустремленным общественным действием, тем более что уже сегодня, в конце XX в., намечаются новые срезы — культура контекстов или сочтаний, а информационное пространство позволяет рынку выйти за рамки чисто экономических отношений, становясь частью социальной среды, носителем ценностных ориентаций людей.



ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



С. А. ПАНФИЛОВ, зав.
кафедрой теоретической и
общей электротехники
МГУ им. Н. П. Огарева



О. А. ЗАХАРЖЕВСКИЙ,
доцент кафедры теоретиче-
ской и общей электротех-
ники МГУ им. Н. П. Ога-
рева

БАЗА ЗНАНИЙ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ РАЗЛИЧНЫХ УРОВней ОБРАЗОВАНИЯ

Известно, что количество научной информации, накапливаемой в мире, в настоящее время удваивается примерно за каждые десять лет. Ориентироваться в таком „море“ информации даже специалисту в узкой области знаний становится все более сложным. Не менее сложным становится процесс обучения, если при этом требуется обеспечить современный уровень знаний. Не улучшает, а, скорее, усугубляет такое положение интенсивное развитие систем телекоммуникационного доступа к информационным ресурсам всего мира (например, через систему Internet).

Одним из средств решения данной проблемы является создание так называемых баз знаний (БЗ). Если переход к электронным носителям информации решает проблему „безбумажного“ ее хранения, то формирование БЗ призвано решить проблему рационального накопления и использования научных знаний, так как служит средством объективного разделения знаний по уровням профессиональной и общей подготовки специалистов. На основе такого деления знаний по уровням возможно создание эффективной и динамичной системы многоуровневой подготовки специалистов в данной области, системы интеграции разных уровней образования.

Понятие „база знаний“ использовалось и ранее по отношению к университетам как учреждениям, предназначенным изначально для накопления, сохранения, умножения знаний и обучения специалистов по основным отраслям знаний. Традиционными носителями информации в университетах являются библиотеки, а инструментом накопления и воспроизведения знаний — университетская кафедра в лице ученых, составляющих эту кафедру. Признанным символом знания считается энциклопедия, а символами профессионального уровня в соответствующей области знаний — звания техника-технолога, инженера, кандидата наук, доктора наук, профессора, академика.

Имеются родственные рассматриваемому понятия — база данных и банк данных. Банк данных представляет собой организованную на электронных носителях информацию по какому-либо вопросу (например, банк физических констант, банк данных о предприятиях данного района и т. п.). Совокупность банков данных образует базу данных по какому-либо вопросу (например, о данном районе).

Отличие базы знаний от базы данных заключается в том, что в ней накапливаются фундаментальные знания о природе и обществе, которые не подвержены изменениям в течение долгого времени

и которые являются фундаментом развития цивилизации, технологий производства всего, что необходимо человеку, основой представлений человека об окружающем его мире. Эти знания весьма обширны и относятся ко всем отраслям.

Очевидно, что даже фундаментальные знания имеют огромный объем, а проблема их сохранения и рационального использования принадлежит к числу наиболее актуальных. Сложным становится и обучение высококвалифицированных специалистов-профессионалов даже в относительно узкой области знания как по причине большого объема требуемых знаний, так и по причине их динамичного изменения.

БЗ может быть определяема также и как электронная энциклопедия и инструмент профессионала. Такое определение отражает соответствующие свойства и содержание БЗ. Хранящаяся в ней информация должна быть точной, полной, соответствовать современному мировому уровню достижений в данной области знаний. Одновременно она должна быть организована так, чтобы пользование ею было доступно, удобно и эффективно для практической деятельности специалиста. Поэтому уже сложились в мировой практике специализация баз знаний, относительно узкий их профиль, нацеленный на нужды данного региона и данного производства.

Однако в базах знаний существует ядро, обеспечивающее обслуживание пользователя, инвариантное, одинаковое для БЗ любого профиля. Это ядро аналогично по своим функциям преподавателю-наставнику, оно служит средством передачи информации пользователю в соответствии с его запросом. Именно в ядре БЗ неизбежно отображается дслесник знаний по уровням подготовки пользователя, что позволяет, с одной стороны, эффективно обслуживать запросы к системе, а с другой — избегать нерационального использования времени работы как самой системы, так и недостаточно подготовленного пользователя. При этом решение проблемы состоит не в отказе пользователю в получении информации, а в предложении ему соответствующего варианта обслуживания запроса.

Работа БЗ предполагается в режиме со многими пользователями и с удаленным доступом (с использованием систем

связи ЭВМ), а также с разделением по уровням доступа к различной информации, в том числе и с защитой информации.

Создание БЗ в наибольшей степени отвечает общественной функции именно университетов, о чем упоминалось выше. Работа ученых университета, направленная на пополнение БЗ и всемерное их использование, несомненно, более полезна для общества, поскольку становится системной и более результативной. Привлекательность такой работы для ученого заключается в том, что она по своей основе требует соответствия мировому уровню и отражает вклад каждого из ученых в накопление знания или в развитие машинной технологии обучения.

За последние годы кафедры Мордовского государственного университета были оснащены современной вычислительной техникой. Подготовлено немало хороших специалистов по ее использованию. МГУ им. Н. П. Огарева вошел в число вузов, которые в рамках Программы Сороса получили дополнительную современную информационно-вычислительную технику и выход в систему Internet по оптоволоконным каналам связи. Таким образом созданы реальные технические условия для того, чтобы работы по формированию базы знаний Мордовского государственного университета могли быть начаты.

Одна из важнейших особенностей БЗ заключается в том, что, как любая полноценная энциклопедия, она в наиболее компактной и организованной форме отображает структуру (состав и связи) знаний в данной предметной области. Это обстоятельство позволяет избежать субъективизма и практически исключить упущения в случае разделения знаний по уровням образования: общеобразовательная подготовка — школа; первичная техническая подготовка — техникум-лицей (звание техника); базовая общетехническая подготовка — младшие курсы института (звание младшего инженера); основная специальная подготовка — старшие курсы (линейный инженер — бакалавр); полная специальная подготовка — старшие курсы и стажировка (дипломированный инженер — магистр); дополнительная специальная подготовка — научный центр (инженер-исследователь); полная подготовка в данной предметной

области (доктор наук, профессор). Данное деление по уровням подготовки, естественно, не претендует на исключительность и приведено лишь как пример для демонстрации возможностей инструмента обучения, называемого базой знаний.

В рамках единой БЗ, таким образом, может быть достигнуто как разделение знаний по уровням специальной подготовки, так и интеграция различных уровней образования, стройная обоснованная система непрерывного повышения квалификации специалистов.

В настоящее время продолжается формирование состава участников работы над проектом „База знаний по приоритетным направлениям науки, техники и технологии (Электронная Энциклопедия и инструмент профессионала)“, который нацелен на создание первой очереди БЗ Мордовского государственного университета. Упомянутый проект формируется на основании решения Правительства РФ о выполнении в 1998 — 2000 гг. федеральной целевой программы „Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки“, которая призвана объединить усилия научных вузов и Российской академии наук. Необходимость в такой работе и условиях, когда отраслевые институты не имеют устойчивого финансирования, не вызывает сомнения. Даже при нормальном финансировании отраслевой науки создание БЗ при университетах наиболее рационально, поскольку именно университеты изначально выполняют общественную

функцию накопления, создания и воспроизводства знаний.

Ограничность средств, отводимых в бюджете страны на науку, не позволяет проводить работу сразу во многих направлениях. Работы по проекту создания БЗ Мордовского государственного университета направлены на сохранение и развитие научного потенциала по свестотехнике, электронике и биотехнологии, поскольку в Республике Мордовия расположены ведущие в России предприятия по этим производствам. В первой очереди БЗ планируется создание ядра и основных банков данных — банков терминов и понятий, банка физических эффектов, банка физических констант, банка первичных источников информации. На этом этапе в основном используется научный задел, имеющийся у участников проекта.

Одним из условий для успешной работы над базой знаний, содержащей новейшие достижения науки, становятся самые тесные связи (интеграция) с фундаментальной наукой, с учреждениями Российской академии наук. Согласие на участие в этой работе дали 9 кафедр университета и два института РАН.

Обсуждение изложенной концепции базы знаний университета как средства интеграции различных уровней специального образования вызвало живой интерес участников нескольких научных конференций, проходивших в Саранске. Работа по объединению усилий ученых и педагогов для создания базы знаний университета ХХI в. будет продолжена.



О. И. МАРИСКИН, доцент кафедры экономической истории и информационных технологий Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева

**ПРОГРАММА КУРСА „ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
В ИСТОРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ“**
(опыт интеграционного обучения)

Курс „Информационные технологии в исторических исследованиях“ преподаётся студентам исторического отделения Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева с 1996 г. Лекционный курс сопровождают двухсеместровые практические занятия: в V семестре — по основам информатики и применению информационных технологий в исторических исследованиях; в VI — по изучению компьютерных методов анализа данных.

Целью лекционного курса является ознакомление студентов-историков с основными понятиями исторической информатики как научной дисциплины, изучающей закономерности исторической науки и образования. Лекционный материал и практические занятия даются с учетом международного и отечественного опыта информатизации гуманитарных наук (ассоциаций „History and Computing“ и „История и компьютер“, лаборатории исторической информатики кафедры источниковедения отечественной истории исторического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова, информационного отдела Московской высшей школы социальных и экономических наук, кафедры экономической истории и информационных технологий Историко-социологического института МГУ им. Н. П. Огарева, а также других компьютерных центров, ведущих свои работы в гуманитарной сфере образования и науки).

Программу курса можно разделить на

два раздела. Первый из них рассчитан на освоение стандартных технологий работы с компьютером и необходим не только студенту-историку, но и любому пользователю. В частности, отдельные темы курса успешно читаются учащимися Республиканской многопрофильной академической гимназии при Мордовском университете. Данные темы связаны с освоением популярных систем MS-DOS, Norton Commander, Windows, а также текстовых и табличных процессоров, систем управления базами данных и т. п. Спецификой преподавания этого раздела для студентов-историков является то, что вспомогательный материал и задания основаны на данных реальных исторических источников, составляющих своеобразный „банк задач“ курса. Для учащихся гимназии формируется свой „банк задач“ в зависимости от направлений базового обучения. К интеграционному обучению можно отнести и знакомство с Internet. Студенты и учащиеся не только овладевают стандартными приемами работы в глобальной сети, но и получают сведения об уникальных Web-серверах университетов, музеев, библиотек и т. д., с которыми они смогут работать самостоятельно в компьютерном центре Интернет университета.

Второй раздел курса направлен на изучение специализированных технологий, необходимых в работе историка-исследователя и преподавателя. Здесь осваиваются специфика создания машино-

© О. И. Марискин, 1999

читаемых версий исторических источников и соответствующего обеспечения, специально разработанного для историков, оптический ввод и распознавание текстов, сканирование и обработка изображений, компьютерное картографирование, анализ текстовых источников, методы извлечения информации в полнотекстовых системах, мультимедиа технологии и т. п. Часть курса специально предназначена для изучения статистических методов и методов анализа данных в работе историка.

Цель практических занятий — осво-

ение новых информационных технологий (применительно к задачам хранения и анализа данных исторических источников), обучение работе как со стандартным, так и со специализированным программным обеспечением. Практические занятия проводятся на базе четырех компьютерных и одного мультимедийного классов, оснащенных современными компьютерами, объединенными в локальную сеть.

В V семестре студенты сдают зачет по данной дисциплине, а в VI — экзамен.

ПРОГРАММА КУРСА

1. Введение.

1.1. Предмет и задачи курса. Информационные технологии — новый инструментарий историка-исследователя и преподавателя.

1.2. Информатика как комплексная научно-техническая дисциплина. Информатизация общества — одна из основных тенденций современного развития.

1.3. Социальная информатика и познание закономерностей информатизации общества.

1.4. Основные направления использования компьютерных технологий в исторических исследованиях.

1.4.1. Создание и использование компьютерных баз и банков данных.

1.4.2. Создание и использование

электронных текстов; компьютеризованный анализ описательных источников.

1.4.3. Статистическая обработка данных исторических источников на компьютере.

1.4.4. Сканирование текстов и изображений, компьютеризованный анализ изобразительных источников и картографического материала.

1.4.5. Применение мультимедиа технологий в исторических исследованиях и в обучении истории.

1.4.6. Информатизация архивов и музеев.

1.4.7. Internet — новые информационные ресурсы для историков.

2. Историческая информатика: предмет, история становления и основные тенденции развития.

2.1. Эра больших ЭВМ: 60-е — середина 80-х годов.

2.2. „Микрокомпьютерная революция“: конец 80-х — начало 90-х годов.

2.3. Историческая информатика: струк-

тура и содержание. Прикладной и теоретический компоненты исторической информатики. Понятие о теории информации. Семиотические аспекты информации.

3. От традиционных документов — к электронным: модели данных, программы обработки.

3.1. Данные и модели данных.

3.1.1. Типы данных.

3.1.2. Структуры данных.

3.2. Основные типы программного обеспечения.

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

3.3. Специфика моделирования данных для различных видов документов.

- 3.3.1. Статистическая документация.
- 3.3.2. Структурированные источники. Формализация и стандартизация данных.

3.3.3. Текстовые документы (свободный текст).

3.3.4. Изобразительные и картографические источники.

3.4. Машиночитаемые данные: хранение, каталогизирование и доступ.

4. Компьютерные системы. Основные функции и компоненты аппаратного и программного обеспечения персонального компьютера.

4.1. Аппаратное обеспечение.

- 4.1.1. Состав и назначение системного блока.
- 4.1.2. Устройства хранения информации.
- 4.1.3. Устройства ввода и вывода информации.
- 4.1.4. Аппаратное обеспечение электронных коммуникаций.
- 4.1.5. Аппаратная поддержка мультимедиа.

4.2.4. Операционные оболочки.

4.3. Прикладное программное обеспечение (ППО).

4.3.1. Основные функции и компоненты прикладных программ.

4.3.2. Основные типы интерфейса.

4.3.3. Интерактивный интерфейс в MS DOS.

4.3.4. Специфика графического интерфейса.

4.3.5. Обмен данными между элементами Microsoft Office.

4.3.6. Классификация видов ППО применительно к задачам исторических исследований.

4.2. Уровни программного обеспечения.

- 4.2.1. Операционная система (ОС).
- 4.2.2. Файловая система.
- 4.2.3. Сервисные программы (утилиты) и драйверы устройств.

5. Делопроизводство на компьютере. Работа с документом: создание, хранение, поиск, анализ.

5.1. Делопроизводство и документоведение.

5.2. Делопроизводство на компьютере.

- 5.2.1. Системы подготовки текстов Microsoft Word 7.0.
- 5.2.2. Система подготовки презентаций Microsoft PowerPoint.
- 5.2.3. Использование расписания Schedule+.
- 5.2.4. Подшивка документов BINDER.

— доступ по ключевым словам;

— индексирование;

— гипертекст.

5.5.2. Методы уточнения результатов поиска:

— „булевые запросы“;

— поиск с учетом близости и частоты;

— „нечеткий“ поиск.

5.5.3. Примеры информационно-поисковых систем:

— ИПС по законодательству;

— ИПС по нормативно-правовой документации в экономике.

5.6. Анализ текста с помощью системы TACT: компьютеризированный контент-анализ.

5.3. Электронный текст как информационный ресурс.

5.4. Концепции электронного текста.

5.5. Методы извлечения информации в полнотекстовых системах.

- 5.5.1. Общие принципы работы:
— контекстный поиск;

6. Базы данных.

6.1. Технология баз данных. Основные понятия.

6.2. Проектирование базы данных.

6.2.1. Концептуальная модель базы данных.

6.2.2. Логическая модель базы данных.

6.2.3. Физическое описание модели.

6.3. Проектирование системы обработки данных.

- 6.3.1. Создание базы данных.
- 6.3.2. Модификация таблиц.
- 6.3.3. Связь таблиц.
- 6.3.4. Просмотр данных, поиск и редактирование.
- 6.3.5. Фильтр и сортировка.
- 6.3.6. Запросы к базе данных:
 - групповые операции;
 - модификация таблиц.
- 6.3.7. Разработка пользовательского интерфейса.

6.3.8. Отчеты.

6.4. Опыт создания и использования баз данных в исторических исследованиях.

- 6.4.1. Просопографические базы данных.

- 6.4.2. Базы данных, содержащие агрегированные объекты.

6.5. Принципы формирования и функционирования архивов машиночитаемых исторических данных. Обзор национальных архивов МЧД.

7. Возможности электронных таблиц и пакетов статистических программ для работы со структуризованными данными.

7.1. Специфика электронных таблиц как программного обеспечения.

7.2. Знакомство с устройством электронной таблицы на примере QUATTRO PRO и EXCEL for Windows.

- 7.2.1. Устройство электронной таблицы.

- 7.2.2. Операции над данными и средства их реализации.

- 7.2.3. Освоение пакета и средства помощи.

7.3. Первичный анализ статистических данных.

- 7.3.1. Арифметические операции.

- 7.3.2. Копирование расчетов.

- 7.3.3. Функции.

- 7.3.4. Формулы.

7.4. Решение источниковедческих проблем.

7.5. Графические возможности электронных таблиц.

7.6. Электронные таблицы как базы данных.

7.7. Макропрограммирование и другие методы реализации повторяющихся процедур.

7.8. Статистические пакеты — эффективный аналитический инструментарий при работе с массовыми источниками.

7.9. Основные возможности статистических пакетов.

- 7.9.1. Дескриптивная статистика.

- 7.9.2. Выборочный метод.

- 7.9.3. Анализ статистических взаимосвязей.

- 7.9.4. Анализ временных рядов.

- 7.9.5. Многомерный статистический анализ.

- 7.9.6. Таблицы сопряженности.

- 7.9.7. Визуализация результатов статистического анализа.

7.10. Сопоставление возможностей статистических пакетов SPSS, SAS, STATISTICA, SYSTAT и др.

8. Специализированное программное обеспечение для историков.

8.1. Типы и уровни специализированного программного обеспечения для историков.

- 8.1.1. Проблемы использования стандартного программного обеспечения при работе с историческими источниками.

- 8.1.2. Специфика источников и источнико-ориентированное программное обеспечение.

- 8.1.3. Проблемно-ориентированное программное обеспечение.

8.1.4. Уровни создания специализированного программного обеспечения.

8.2. Примеры специализированных пакетов программ, созданных для работы с историческими источниками.

- 8.2.1. Система KLEIO.

- 8.2.2. Программа FuzzyClass.

- 8.2.3. Программа QualiDatE.

- 8.2.4. Система WinCens.

- 8.2.5. Система SOCRATES.

8.3. Компьютерное картографирование.

8.3.1. Пространственный анализ с использованием компьютерных карт.

8.3.2. Аппаратное и программное обеспечение компьютерного картографирования.

8.4. Технология мультимедиа — новые средства для хранения, поиска и представления информации.

8.4.1. Определение, краткий исторический экскурс и основные возможности.

8.4.2. Цели применения продуктов,

созданных в мультимедиа технологиях.

8.4.3. Популяризаторская цель.

8.4.4. Научно-просветительская или образовательная цель.

8.4.5. Научно-исследовательские цели.

8.4.6. Практическая реализация проекта по созданию мультимедиа издания.

8.5. Настольные издательские системы.

8.5.1. „Adobe PageMaker“

9. Хранение и обработка графической информации на компьютере.

9.1. Представление графической информации в памяти компьютера.

9.2. Создание коллекций электронных изображений.

9.2.1. Интегрирование изображений в базы данных.

9.2.2. Возможности улучшения качества электронных изображений.

9.2.3. Опыт создания и использования баз данных, построенных на материалах изобразительных источников.

9.2.4. Оцифровка архивных документов.

9.3. Сканирование и оптическое распознавание исторических текстов.

9.3.1. Возможности и ограничения программ распознавания старопечатных и рукописных текстов.

9.3.2. Опыт распознавания текстов исторических источников.

9.4. Компьютерное картографирование в исторических исследованиях.

9.4.1. Виды компьютерных карт.

9.4.2. ГИС (географические информационные системы) — программы обеспечения компьютерного картографирования.

9.4.3. Основные этапы создания компьютерной карты.

9.4.4. Опыт использования ГИС в исторических исследованиях.

10. Глобальная сеть Internet.

10.1. Назначение сети Internet.

10.1.1. Internet — глобальная компьютерная сеть.

10.1.2. Основные возможности сети Internet:

— telnet — протокол удаленного доступа к ресурсам Internet;

- электронная почта;
- телеконференции;
- world wide web: концепция универсальной глобальной информационной системы;
- броузеры;
- „домашние странички“, Web-сайты.

11. Защита информации.

11.1. Информация как объект защиты.

11.2. Угрозы безопасности электронной информации.

11.3. Методы защиты информации.

11.3.1. Создание вирусных барьеров.
11.3.2. Защита данных в сети.

ЛИТЕРАТУРА

Бородкин Л. И. Многомерный статистический анализ в исторических исследованиях. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

Бородкин Л. И. Историческая информатика: этапы развития // Новая и новейшая история. 1996. № 1.

- Гарскова И. М. Базы и банки данных в исторических исследованиях.* Геттинген, 1994.
- Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования.* М.: Педагогика, 1987.
- Гончаров А. Access 7.0 в примерах.* СПб.: Диалог, 1997.
- Грамова Г. Р. Гуманитарные основы информатики.* М.: Наука, 1988.
- Информатика для гуманитариев / Под ред. Л. И. Бородкина, И. М. Гарской.* М.: Мосгорархив, 1997.
- Информационные технологии для гуманитариев / Под ред. В. Л. Акимова и др.* Саранск: Красный Октябрь, 1998.
- Информационный Бюллетень „История и компьютер”* М.: Мосгорархив, 1993 — 1998. № 8 — 23.
- Историческая информатика / Под ред. Л. И. Бородкина, И. М. Гарской.* М.: Мосгорархив, 1996.
- Котюков А. И. Текстовый редактор Лексикон.* М.: Радио и связь, 1992.
- Ковалевченко И. Д. Методы исторического исследования.* М.: Наука, 1987.
- Компьютер и экономическая история / Отв. ред. Л. И. Бородкин, В. Н. Владимиров.* Барнаул, 1997.
- Круг идей: макро- и микроподходы в исторической информатике / Отв. ред. Л. И. Бородкин и др.* М.: Мосгорархив, 1997.
- Круг идей: модели и технологии исторической информатики / Отв. ред. Л. И. Бородкин, В. С. Тяжельникова.* М.: Мосгорархив, 1996.
- Круг идей: традиции и тенденции исторической информатики / Отв. ред. Л. И. Бородкин, И. Ф. Юшин.* М.: Мосгорархив, 1997.
- Пасько В. Word 6.0 для Windows. Русифицированная версия.* Киев: Диалектика, 1995.
- Ракитов А. И. Компьютерная революция: наука, экономика, технология.* М.: Изд-во политической литературы, 1993.
- Ратбон Э. WINDOWS 95.* Киев: Диалектика, 1996.
- Таллер М. Что такое „источнико-ориентированная обработка данных”; что такое „историческая информатика” // История и компьютер: новые информационные технологии в исторических исследованиях и образования.* Геттинген, 1993.
- Тяжельникова Л. С., Леверманн В. Источнико-ориентированная обработка данных. КЛЮ: руководство для пользователя.* М.: Мосгорархив, 1995.
- Урусу А. Д. Информатизация общества. Введение в социальную информатику.* М.: Наука, 1990.
- Фигурнов В. Э. IBM PC для пользователя. 7-е изд., перераб. и доп.* М.: Инфра-М, 1997.



ИНФОРМАЦИЯ

ХХVII МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОГАРЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ В САРАНСКЕ

8 — 9 декабря 1998 г. в Мордовском государственном университете имени Н. П. Огарева проходили ХХVII Огаревские чтения. Давно став традиционными, тем не менее на этот раз они разительно отличались от предыдущих: во-первых, своим статусом — международные; во-вторых, тем, что посвящены были юбилею — 185-летию со дня рождения Н. П. Огарева (1813 — 1877); в-третьих, формой проведения. Помимо привычных пленарного заседания и секционной работы прошел круглый стол „Наследие Н. П. Огарева и XX век: традиции и современность в диалоге“ и была представлена неофициальная театрализованная часть „В гостях у Огарева“.

В музее истории университета была развернута юбилейная экспозиция о жизни и творчестве Огарева, в фойе зала — книжная выставка произведений Огарева и о нем.

Оргкомитет чтений получил более 200 заявок от ученых дальнего (США, Венгрия) и ближнего (Латвия, Эстония, Украина) зарубежья, городов Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Нижнего Новгорода, Твери, Пензы, Казани, Ульяновска и других центров России.

К международным чтениям вышли сборник материалов и тезисов „Н. П. Огарев от XIX к XXI веку“ (16 п. л.) и библиографический указатель „Материалы к библиографии произведений Н. П. Огарева и литературы о нем (1831 — 1916)“ (14 п. л.).

Пленарное заседание открыл ректор Мордовского госуниверситета академик Н. П. Макаркин. С докладами выступили профессор Н. И. Воронина — „Н. П. Огарев и XX век“ и доцент Г. С. Комарова — „Художественный мир Н. П. Огарева в контексте эпохи“. Чтения приветствовали иностранные гости: Джек Рютер (США), Индрек Сярг (Эстония), Эдит Бенчик (Венгрия).

В докладах и приветствиях отмечалось, что в последние 5 — 6 лет происходит

очищение нашего сознания от сложившихся стереотипов, в том числе и во взглядах на личность Н. П. Огарева как только друга А. И. Герцена по революционной борьбе, поэта-демократа. Многогранная фигура поэта, мыслителя, ученого-философа, этика, эстетика, психолога, педагога, обладающего такими уникальными качествами, как интеллигентность и гуманизм, заслуживает самого пристального внимания исследователей. Все это весьма актуально в русле осмысливания российской культуры в целом, когда история практически переписывается. Меняются взгляды на ее творцов, раскрывается загадка каждой личности, прежде всего ее человеческие качества.

В выступлениях огаревоведов были затронуты самые разные линии жизни и творчества Огарева во всем многообразии их проявлений.

Проблемы преемственности его эпохи посвятили свои выступления Р. И. Александрова, А. А. Сычев, И. Н. Шеров („Н. П. Огарев и М. М. Бахтин — к вопросу о некоторых философских параллелях“); Л. Г. Васильев („Пушкинские реминисценции в поэзии Н. П. Огарева“); Е. А. Курносикова («Рефлексия Н. П. Огарева и Б. П. Вышеславцева о „богоподобии“ человека») и др.

Лингвисты анализировали звуковой строй художественной речи (А. В. Лемов), метафору в структуре общения (А. И. Сергеев), проблемы „языковых игр“ (Н. Л. Новикова), некоторые аспекты речевой культуры женщины (Н. В. Щанкина) и речевые шаги в немецкой диалогической речи (Т. А. Сергеева).

Культурологи рассматривали как теоретические вопросы культуры и эстетики, так и их прикладные аспекты: от мировоззренческих вопросов отдельных персонажей (Ф. Ницше, К. Леонтьев, П. Биццли, В. Зеньковского, Ж. Дюби, М. Хайдеггера, М. Лермонтова и многих других) до частных проблем мифологии, философии культуры, феномена и уни-

версума книги и т. д. Интересными были дискуссии по проблемам провинциальной культуры (о прошлом: дворянский быт, русские усадьбы, их библиотеки и коллекции — и настоящем: сохранение национального культурного наследия, этнических ценностей в условиях постмодерна).

Секция философии и методологии гуманитаристики обсуждала категории свободы и случайности (А. В. Беличенко), исторические метаморфозы (Н. Г. Баранец), метастрофологию устойчивого развития (В. Т. Ганжин), со-бытийность как путь освоения духа (А. И. Ссливанов), философский финализм (Д. П. Кузнецов).

Психологи и педагоги рассматривали школьные проекты Огарева, его психолого-педагогические взгляды, проблемы воспитания (Н. И. Мешков, С. И. Бресев, Ж. А. Конакова, И. Л. Сиротина); были вынесены на обсуждение вопросы формирования психологической компетентности (М. В. Бегоулов), основ саморазвития детей (Н. П. Вирясова) и др.

Социологи констатировали, что социологическое наследие Огарева пока мало изучено, тем не менее имеет большое значение для понимания современных реформ в России (В. М. Сидоркина, А. И. Сухарев). Особое внимание членами секции было удалено проблемам гендерных отношений в окружении Огарева (О. И. Бурова, Т. И. Дадаева, Л. Ф. Чегринская, К. В. Фофанова), а также регионализации (В. В. Козин, А. М. Магдесев) и молодежной политике (В. А. Писачкин, О. М. Родионова).

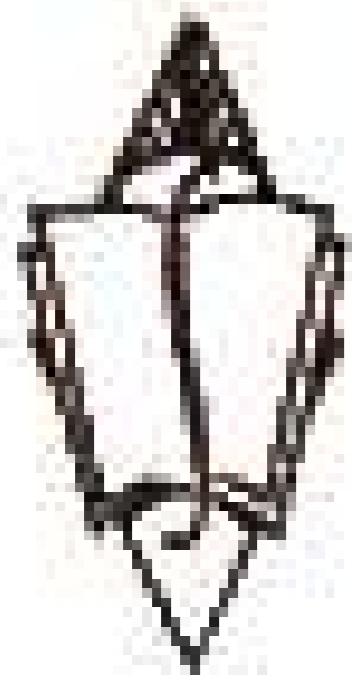
Участники чтений единодушно признали недооценку исторической роли Огарева в культуре России, подчеркнули его „нарочитую зрячесть ума“ (С. Булгаков), которая проявляется в обращении мыслителя к глубинам народной души, к российской истории, к человеческому духу и его тайникам, к современности и современникам. Мудрость светлого ума тем не менее не всегда могла охранить Огарева от губительной страсти, скорее нелуга, которым он страдал (пьянство),

но для других он оставался советником, ценителем, руководителем, воспитателем.

В том же контексте затрагивались вопросы веры Огарева и значения для него христианства и православия. Практически это новая проблема в осмыслении мировоззрения Огарева, так как до сих пор рассматривался его атеизм. В „Истории русской философии“ В. В. Зеньковский лишь вскользь касается убеждений Огарева, но основательно рассматривает отношение к религии Герцена, Белинского, Хомякова, Кетчера, Бакунина и др., т. е. тех, с кем Огарев в России жил бок о бок и находился в состоянии испрекращающегося дискурса. Мог ли быть Огарев в этом кругу атеистом? Однозначно, нет. Судя по письмам, он постигал величие и силу христианства, читал Библию и Евангелие. Его поэзия напитана религиозным вдохновением, в своем отношении к любимым женщинам, к семье и детям Герцена он являет собой образ верующего христианина. Огарев принимает деятельное участие в осуществлении проекта храма Христа Спасителя на Воробьевых горах архитектора А. Л. Витберга.

XXVII Международные Огаревские чтения проходили под знаком пресмыкательности идей Огарева в гуманитарных науках. Важно было попытаться не только по-новому, но и целостно представить совокупность научных положений и принципов Огарева, дать этим принципам верную общеметодологическую интерпретацию; ввести в научный обиход новые материалы жизни и творчества Огарева (а такие открываются в хранилищах и архивах до сих пор); рассмотреть в перспективе и преемственности оригинальные идеи мыслителя в диалоге культур. Названные задачи были в основном решены, а главное — была создана новая ориентация в раскрытии поступков конкретного человека — Огарева, в оценке его благотворительной и меценатской деятельности, педагогических опытов, социальной работы.

Н. И. ВОРОНИНА, доктор философских наук, профессор



К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ РУКОПИСЕЙ

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

В соответствии с решением Госкомвза 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 его назначением является „совершенствование и распространение опыта интеграции региональных систем образования на территории Российской Федерации“.

Авторами статей, публикуемых на его страницах, могут быть ученые вузов, руководители, учителя, воспитатели и методисты разных типов образовательных учреждений РФ, представители субъектов и члены научно-методических блоков и секций Регионального учебного округа — издателя журнала.

Журнал выходит в свет один раз в квартал. Его объем — 5 — 7 печатных листов. Объем и рубрики журнала варьируются в зависимости от содержания поступившего материала, тематики, задач и инновационной практики интеграции в системе „дошкольные учреждения — средние и высшие учебные заведения — органы переподготовки и повышения квалификации специалистов“.

Вопросы преемственной системы интеграции могут раскрывать как методологию проблемы, так и конкретный научно-методический опыт их решения в образовательной практике разнотипных учреждений России, стран СНГ, ближнего и дальнего зарубежья.

Поскольку журнал не включен пока во всероссийский каталог „Газеты и журналы“, его распространение ведется как по заявкам учебных заведений, учреждений образования и отдельных

лиц, так и путем пересылки номеров наложенным платежом.

Объем рукописей, представляемых в редакцию журнала в двух экземплярах, не должен превышать: для статьи — 7 страниц машинописного текста, выполненного через два интервала; для рецензии, отзыва на книгу тематического профиля, информации о научно-методической конференции, семинаре — 3 страниц.

Статье предполагается краткая (6 — 7 строк) аннотация, в которой отмечаются новизна ее содержания, основные выводы и рекомендации.

Техническое оформление статьи дается в полном соответствии с содержанием настоящего номера. В тексте рукописи указываются источники цитат, цифровых и фактических данных. Формулы и условные обозначения должны быть напечатаны на машинке или разборчиво написаны от руки. Допускаются только общепринятые сокращения.

При цитировании и ссылке на источники указываются фамилия и инициалы автора, название книги, место, год издания и конкретные страницы.

В авторской справке следует указать: фамилию, имя, отчество, ученую степень и звание, должность, место работы, сферу научных интересов, а также домашний адрес и телефон. К рукописи статьи прилагается четко выполненная фотография автора (авторов) размером 5 х 6 см.

Рукописи авторам не возвращаются.

Адрес редакции: 430000, г. Саранск, ул. Большевистская, 68. Университет. Региональный учебный округ. Редакция журнала „Интеграция образования“

Телефоны: 4-86-38; 9-97-27.



Издательство
Мордовского
университета