

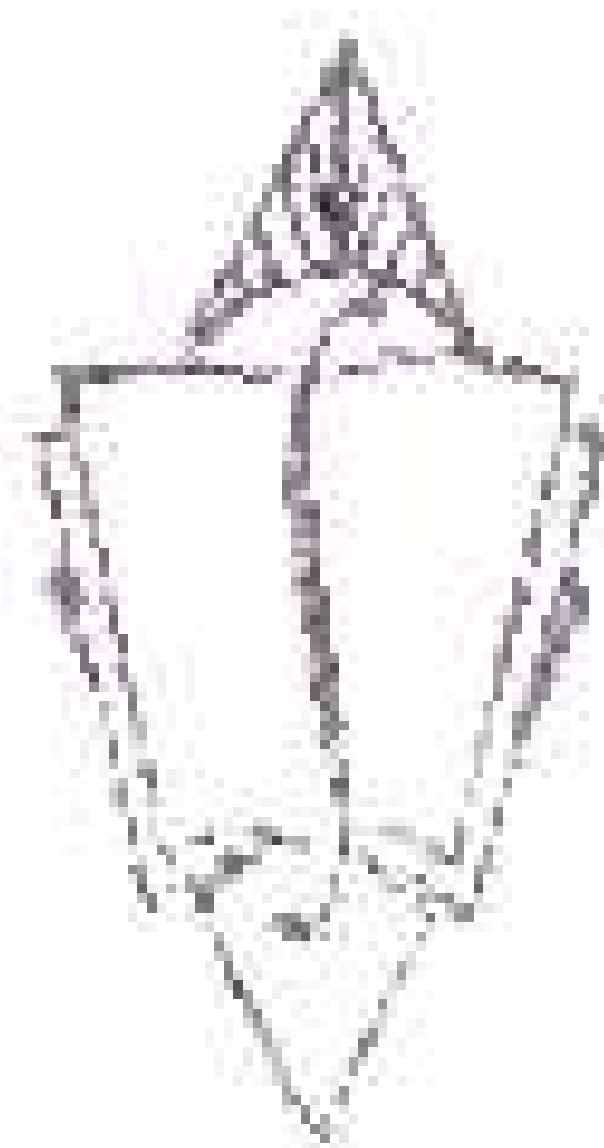


Региональный учебный округ
при Мордовском государственном
университете имени Н.П.Огарева

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральный научно-методический журнал

4
—
1999



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

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

УЧРЕДИТЕЛИ

Министерство
образования
Российской
Федерации

Правительство
Республики
Мордовия

Мордовский
государственный
университет
имени Н.П.Огарева

Региональный
учебный округ
при МГУ
имени Н.П.Огарева

Издается с января
1996 года

Выходит 1 раз
в квартал

Редакционная коллегия

Н.П.Макаркин
главный редактор

В.И.Ивлев
заместитель главного
редактора

С.В.Гордина
ответственный секретарь

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



Сегодня в номере

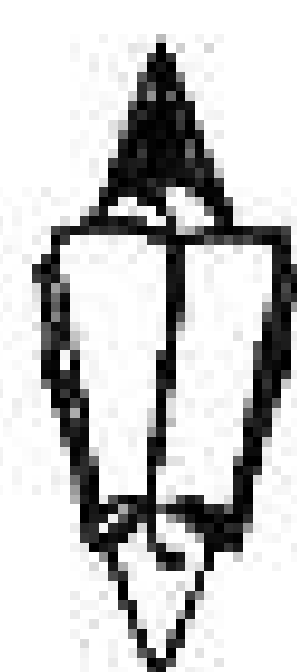
Проблемы подготовки педагогов

*Гуманизация образования,
методолого—методическая
подготовка учителя*

Проблемы культуры и воспитания

*Опыт нравственно—
мировоззренческого воспитания*

Прикладные педагогические проблемы *Интеграция форм и методов обучения*



СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

<i>Н.П.Макаркин, Т.А.Салимова.</i> ЗНАНИЕ О КАЧЕСТВЕ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА	4
<i>Н.П.Бахарев, Е.А.Драгунова.</i> АКТИВНОЕ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ МНОГОШАГОВЫХ ЗАДАЧ–ТЕСТОВ	8
<i>Л.Н.Копылова, Л.Г.Свинцова.</i> СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ О СВОЕМ ВУЗЕ	11
<i>В.А.Питеримов, Т.В.Питеринова.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКЦИЙ С ПОМОЩЬЮ КРИТЕРИЯ КОЛМОГорова-СМИРНОВА	14

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

<i>В.И.Тухлукова.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ: К ВОПРОСУ ПРАГМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	16
<i>М.К.Рункова, Т.И.Салимова.</i> ЦЕЛИ, ФУНКЦИИ И ПОДФУНКЦИИ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ И ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА	21
<i>В.А.Шалаева.</i> УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	23
<i>Ю.Н.Петров, С.М.Маркова.</i> ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	26
<i>Л.П.Качалова.</i> МЕТОД ГОЛОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА И ПРОЦЕСС ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	27
<i>Т.К.Решетникова.</i> МЕТОДОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	31
<i>Т.Н.Крыгина.</i> ОБЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В КАМЕНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ	33

ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Т.И.Власова.</i> ПЕДАГОГИКА ДУХОВНОСТИ КАК НАУКА И АКТУАЛИЗИРОВАННАЯ ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ	39
<i>М.В.Коржова.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА	42
<i>А.А.Тарасов, И.Н.Абрамова.</i> ИЗ ОПЫТА НРАВСТВЕННО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ	45
<i>Н.В.Аммосова.</i> ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ В ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	49
<i>Т.Н.Хилова.</i> РОЛЬ ПОДРАЖАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ	51



ПРИКЛАДНЫЕ ФЕДЛОЗОВИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

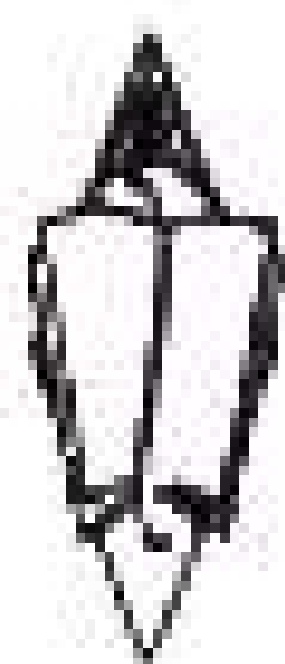
<i>В.П.Захарова.</i> ВОПРОС О КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ В РУССКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	53
<i>В.И.Сизикова.</i> ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ, ИСТОРИИ, ЭТИКИ, ПСИХОЛОГИИ, МОРАЛИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ (на примере прочтения романа Л.Н. Толстого "Война и мир")	57
<i>И.Б.Казакова.</i> АЛХИМИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ОБРАЗА ГОМУНКУЛА В ТРАГЕДИИ ГЕТЕ «ФАУСТ»	62
<i>С.В.Сырцова.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ	66
<i>С.В.Гордина.</i> СТРУКТУРА ИНТЕГРАЦИИ СРЕДНЕГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	70
<i>О.В.Глазкова, М.К.Клеякина.</i> ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ	72
<i>Е.В.Трунина.</i> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТАМОЖЕННОГО ПРАВА	75

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

Журнал зарегистрирован 24.11.97 г. за № 016850.-
Территория распространения Российская Федерация.

Сдано в набор 19.11.1999. Подписано в печать 4.12. 1999.
Формат 70 × 108 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Усл. печ. л. 7,00. Уч.-изд. л. 6,52. Тираж 500 экз. Заказ № 1639.

Отпечатано в типографии издательства Мордовского университета
430000, Саранск, ул.Советская, 24



ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

ЗНАНИЕ О КАЧЕСТВЕ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ
УСПЕШНОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

И.П.Макаркин, ректор МГУ им. Н.П.Огарева, профессор

Т.А.Салимова, доцент кафедры менеджмента МГУ им. Н.П.Огарева

«Знание о качестве – залог успеха» под таким девизом в Москве прошли мероприятия, организованные Госстандартом России, Академией проблем качества и МОО «Международная ассоциация СовАск» при поддержке Правительства Российской Федерации. Они были посвящены Всемирному дню качества и проводились в нашей стране уже одиннадцатый раз. В рамках этих мероприятий 10–11 ноября 1999 г. в Госстандарте России состоялась научно-практическая конференция.

Основное внимание на конференции было уделено проблемам формирования системы непрерывного образования в области качества в Российской Федерации. Обсуждение проблемы было достаточно многосторонним. Об этом свидетельствует тематика выступлений участников пленарного заседания. Приведем названия лишь некоторых из них: «Основные направления совершенствования обучения вопросам качества в структурах образовательной системы РФ»; «Качество школьного образования в России»; «О дальнейшем развитии группы специальностей по управлению качеством»; «Формирование новой экономической теории с позиции проблем качества»; «Культурологическое обоснование качества» и др.

Работа конференции осуществлялась в рамках следующих секций:

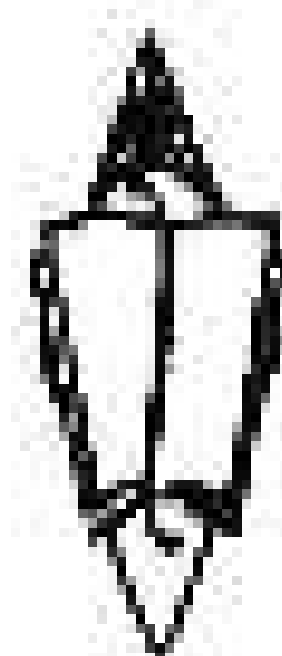
1) «Проблемы преподавания дисциплины "Управление качеством", общетехнические, философские, экономические и другие аспекты»;

2) «Профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов в области стандартизации, метрологии, сертификации и управления качеством»;

3) «Самооценка организаций на соответствие критериям премии Правительства РФ в области качества как метод обучения персонала всеобщему управлению качеством».

Результаты работы конференции нашли свое отражение в Решении конференции, принятом ее участниками на заключительном заседании. В этом документе, в частности, отражена необходимость введения непрерывного образования в области качества, начиная с общеобразовательной школы и заканчивая подготовкой научных кадров; содержатся рекомендации о включении в программы учебных дисциплин общеобразовательных школ, средних профессиональных и высших учебных заведений системного изложения проблем качества и т.д.

Чем же вызвано столь пристальное внимание к проблеме знаний о качестве, образованности в этой области? По признанию многих ученых, специалистов, руководителей предприятий и государственных деятелей, наступающий XXI век станет веком высокого качества во всех аспектах его проявления – качества труда, продукции, услуг, окружающей среды, и наконец, образа жизни. Для того чтобы Россия заняла в мировом сообществе достойное место, необходимы осознание всеми ее гражданами первостепенной важности качества в выходе страны из экономического кризиса, понимание общенационального, государственного масштаба этой проблемы. Наиболее эффективный способ сохранить и в кратчайший срок повысить культуру качества состоит в том, чтобы с помощью образования сделать ее достоянием каждого гражданина России.



Знание является достоянием общества. Знания в области качества в настоящее время становятся необходимым условием достижения высокого уровня качества жизни общества. Нельзя не согласиться с высказываниями японского специалиста в области качества, профессора К.Исикавы о роли образования в управлении качеством. В книге «Японские методы управления качеством» (М., 1988) он пишет: «Я не устаю повторять, что управление качеством начинается с подготовки кадров и заканчивается подготовкой кадров».

Противники использования зарубежных подходов к управлению могут возразить: «При чем здесь Япония и японские методы управления качеством? Россия развивается другим путем, и то, что естественно в одних странах, неприемлемо для нас». Безусловно, даже очень успешный опыт одной страны не может быть использован другими один к одному, без соответствующей адаптации. В то же время существуют общие закономерности развития, одной из которых является всеобщая грамотность членов цивилизованного общества в вопросах качества. Достижение такой грамотности осуществляется эффективной системой обучения вопросам качества каждого – от руководителей государства до детей, посещающих дошкольные учреждения. Столь пристальное внимание к образованию в области качества вызвано объективными факторами. Не зная, как обеспечить выпуск высококачественной продукции, оказать первоклассную услугу, сохранить безопасность окружающей среды, невозможно достичь высокого уровня жизни.

В настоящее время в России уже отошли споры о том, нужно ли учить способам улучшения качества. Теперь большинство ученых, руководителей предприятий, специалистов в данной области пришли к единому мнению о том, что всем необходимо овладеть знаниями в области качества. Учиться всем – не означает учиться одному и тому же. Обучение качеству предполагает, во-первых, дифференцированность, во-вторых, непрерывность, и в-третьих, вовлеченность в этот процесс членов общества на всех этапах общесобразовательного и профессионального обучения, а также производственной деятельности.

Высокое качество является признаком не только экономически развитого общества, но и общества с высокими культурными и моральными устоями. Это отметил еще в 20-х гг. нашего века русский исследователь, художник и гуманист Николай Константинович Рерих. Он отмечал: «Думать о качестве всех производств есть несомненная обязанность каждого мыслящего существа. Не устремленные к качеству пусть лучше и не говорят о культуре» (цит. по: Гличев А.В. Основы управления качеством продукции. М., 1998).

Современные исследователи проблемы качества предлагают различные подходы к созданию единой, целостной системы образования в области качества. На наш взгляд, наиболее отвечает времени схема образовательной подготовки в области качества, предложенная президентом Академии проблем качества, профессором Александром Владимировичем Гличевым. Он предлагает осуществлять следующие этапы такой подготовки (там же).

Этап 1, охватывающий период дошкольного воспитания, предполагает привитие ребенку навыков аккуратности, опрятности в одежде, бережливости к игрушкам, созидательности, любви к красоте окружающего мира природы.

Этап 2 соответствует периоду неполного среднего образования. В этот период развиваются навыки к аккуратности, опрятности, любовь к красоте. Даются исходные представления о качестве как о свойстве каждого предмета или явления природы, продукта деятельности. Уже в это время необходимо обращать внимание на историческую традицию высокого качества в России и мировые достижения в области качества.

Этап 3 совпадает с завершающим периодом общего среднего образования. На данном этапе продолжается работа в направлении познания многоаспектности категории «качество», закладывается исходная информация по научным основам обеспечения качества и управления – теории надежности, квалиметрии, статистическим методам и др. Осуществляется знакомство с основными положениями законодательной базы обеспечения качества и защиты прав потребителя, дается



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

понятийный аппарат по стандартизации, метрологии, сертификации.

Этап 4 предполагает, в зависимости от выбора выпускника школы, овладение основами выбранной рабочей профессии либо подготовку специалиста в стенах высшего учебного заведения. В этот период происходит формирование будущего специалиста, поэтому очень важно осуществление дифференцированного подхода к обучению в области качества в зависимости от области деятельности, с которой связал свою судьбу выпускник школы.

Содержание этапа 5 обусловлено подготовкой к профессиональной научной деятельности в определенной области знаний о качестве в аспирантуре и далее в докторантуре соответствующего учебного заведения. Данный этап можно охарактеризовать также и как период переподготовки кадров различных отраслей хозяйствования в области управления качеством, стандартизации, метрологии и сертификации.

Остановимся более подробно на вопросах подготовки в области качества в рамках системы высшего образования. Выпускники вузов, получающие базовое образование, должны быть всесторонне вооружены самыми современными знаниями и навыками по изучению потребностей рынка, их структуры и динамики, конструкторской и технологической подготовке производства новых изделий, обеспечению устойчивого выпуска продукции высокого уровня качества, экономике и многим другим вопросам.

В настоящее время в Мордовском государственном университете осуществляется подготовка специалистов самых различных направлений, многие из которых непосредственно связаны с получением определенных теоретических основ и практических навыков в той или иной области знаний о качестве. В частности, на светотехническом факультете в рамках специальностей «Метрология и метрологическое обеспечение», «Электронное машиностроение», а также «Светотехника и источники света» осуществляется подготовка специалистов в области качества по целому спектру инженерных дисциплин: «Контроль качества, испытан-

ия и сертификация», «Сертификация качества продукции и производства», «Метрологическое обеспечение», «Основы стандартизации» и др. Таким образом, будущие инженеры получают необходимый в их профессиональной деятельности багаж знаний в области качества.

Знания о качестве необходимы и специалистам в области экономики и управления, поэтому на экономическом факультете университета в рамках специальности 06.11.00 «Менеджмент» уже более десяти лет читается курс «Управление качеством» для студентов дневной и заочной форм обучения. В настоящее время данный курс включен в государственный образовательный стандарт по специальности «Менеджмент». В связи с этим создается необходимое учебно-методическое обеспечение дисциплины. Так, в 1994 г. была опубликована программа курса «Управление качеством», а в 1998 г. - программа и методические рекомендации по курсу «Менеджмент качества»; в 2000 году планируются к изданию учебное пособие и практикум по курсу «Управление качеством».

Будущий менеджер должен обладать необходимой системой знаний в области управления качеством. В связи с этим в рамках этой дисциплины изучаются методологические основы управления качеством; необходимость, содержание и принципы реализации системного подхода к управлению качеством как в отечественной, так и в зарубежной практике; современные тенденции в развитии данного подхода; основные положения философии тотального менеджмента качества (TQM); содержание процесса управления качеством применительно к различным этапам «релти качества»; основы стандартизации и сертификации, а также вопросы государственного регулирования управления качеством в отечественной и мировой практике.

Вопросы, связанные с управлением качеством различных объектов, находят свое отражение и при изучении других дисциплин в рамках специальности «Менеджмент», таких, как «Производственный менеджмент», «Стратегический менеджмент», «Инновационный менеджмент», «Социальный менеджмент». Кроме этого, студенты названной специальности выполняют курсовые работы по проблемам уп-



правления качеством на примере конкретных предприятий Республики Мордовия и других регионов РФ в процессе изучения курсов «Микроэкономика», «Менеджмент», «Стратегический менеджмент». Тематика дипломных работ также предусматривает их выполнение по проблемам управления качеством как на региональном уровне, так и на уровне отдельного предприятия. Предполагается включение в следующем учебном году в планы подготовки учащихся бизнес-классов общеобразовательных школ Саранска курса «Качество», который должен способствовать созданию исходной базы знаний о качестве уже на школьной скамье.

Значительное внимание углублению знаний в области качества, полученных в высшем учебном заведении, уделяется в Институте повышения квалификации и переподготовки кадров (ИПКПК) Мордовского госуниверситета. В частности, осуществляется преподавание курса «Управление качеством» на специальности «Государственное и муниципальное управление» факультета управления. На наш взгляд, получение знаний в области качества руководителями является необходимым условием успеха, так как многие вопросы в конечном счете остаются нерешенными именно из-за непонимания государственной значимости этой проблемы со стороны руководства различных уровней управления.

Дисциплина «Управление качеством» входит и в состав Президентской программы подготовки управленческих кадров. Подготовка стажеров по этой программе реализуется в ИПКПК на факультете экономики и права. Необходимо отметить, что в тематике выпускных работ стажеров находят отражение проблемы управления качеством предприятий и организаций различных отраслей экономики. К ним относятся, в частности, проблемы формирования политики предприятия в области качества, разработки целостной стратегии управления качеством в организации, повышения эффективности контроля качества, внедрения и последующей сертификации систем качества, соответствующих требованиям международных стандартов ИСО серии 9000 и т.д.

Несмотря на то что в университете осуществляется деятельность по получению

дифференцированных знаний в области качества на различных специальностях и факультетах, до настоящего времени отсутствует комплексный, целевой подход к образованию в данной области. По нашему мнению, необходимо обеспечить системное получение специалистом знаний о качестве. При чем можно исходить из положения о том, что наряду с количеством все предметы и явления, созданные природой или трудом человека, обладают и качеством. Это позволяет увидеть, что практически каждая специальность, каждая учебная дисциплина содержит те или иные вопросы, задачи или методы обеспечения качества продукции в целом, ее отдельных элементов или процессов создания, изготовления или использования продукции. Поэтому в процессе преподавания каждой дисциплины путем изменения формы, акцентов, последовательности материала можно подчеркивать, скрывать качественную сущность тех объектов, которые исследуются на данном этапе учебного процесса.

Необходимо, чтобы сумма усвоенных студентами знаний преобразовывалась в устойчивое профессиональное убеждение. Данный подход открывает новые перспективы решения целого ряда задач по подготовке специалистов, понимающих всю сложность и многоаспектность проблем качества и умеющих найти пути их решения. Практическое осуществление этого подхода возможно только путем консолидации сил ученых самых разных сфер деятельности: инженеров, экономистов, юристов, философов, экологов, медиков, биологов и других специалистов. Такая консолидация могла бы осуществляться в рамках деятельности университетского Центра проблем качества, одной из стратегических целей которого может быть формирование целостной системы знаний о качестве в области будущей профессиональной деятельности студентов вуза.

Известный русский философ Иван Александрович Ильин еще в 1928 г. писал: «Верим и знаем: придет час, и Россия восстанет из распада и унижения и начнет эпоху нового расцвета и нового величия. Но возродится она и расцветет после того, как русские люди поймут, что спасение надо искать в качестве!» (см.: Ильин И.А. Спасение в качестве (из журнала «Рус-



АКТИВНОЕ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ МНОГОШАГОВЫХ ЗАДАЧ – ТЕСТОВ

*Н.П.Бахарев, проректор по учебной работе Тольяттинского
политехнического института, профессор*

*Е.А.Драгунова, ст. преподаватель Тольяттинского политехнического
института*

Высокое качество знаний, умений и навыков по любой изучаемой дисциплине, соответствующее требованиям государственных образовательных стандартов, может быть достигнуто студентами при условии регулярной и напряженной самостоятельной этой работы над учебным материалом, включающим в себя не только программные разделы дисциплины, но и дополнительные источники (научные журналы, монографии, патентная литература и т.д.).

Из научно-методической литературы известно, что для стимулирования регулярной учебной работы студентов в семестре кроме итогового контроля необходим рубежный и текущий. При дистанционной форме обучения рубежный контроль может выполняться непосредственно самим студентом, так как время его общения с преподавателями ограничено. Такой контроль осуществляется непрерывно в процессе изучения теоретического материала и решения практических заданий, выполненных в форме многошаговых обучающих тестов.

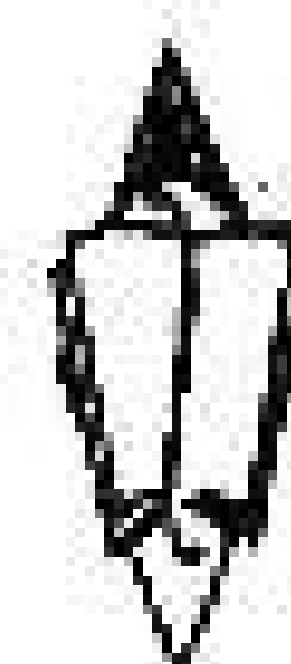
В течение многих лет в вузах разрабатываются различные системы оперативного текущего контроля знаний студентов. Как правило, в основе его находится тестовая система контроля, обеспечивающая фронтальность опроса студентов, малые затраты времени на процедуры опроса и проверки результатов, объективность оценки, возможность компьютеризации и значительное упрощение процедуры анализа качества обучения. В основном задачи-тесты разрабатываются для контроля знаний студентов по различным темам курса. Это, несомненно, позволяет зафиксировать результаты учебной работы каждого студента, но не обеспечивает управления его учебными действиями в процессе освоения материала курса, не подсказывает эффективные пути изучения тех или иных вопросов, не

фиксирует его внимание на отдельных моментах, трудных для понимания.

На протяжении ряда лет в Тольяттинском политехническом институте (ТолПИ) разрабатывались тестовые материалы, являющиеся наиболее эффективной и распространенной формой обратной связи, для оперативного контроля знаний студентов. А впоследствии появилась идея разработки не только контрольных, но и обучающих тестов.

Развитие дидактических систем в историческом плане шло от индивидуализированного обучения (преподаватель – ученик) к комбинированным системам, где управление процессом обучения делится между преподавателем и автономными управляющими средствами (книга, аудиовизуальные информационные средства, компьютерные сети и пр.). Как показывает многолетний опыт работы с большими по количеству студентов группами, наиболее эффективной является система адаптивного программированного обучения, позволяющая преподавателю работать не только с группой, но и с каждым студентом индивидуально. Данная система является диалоговой, имеющей обратную связь, как любая разветвленная, достаточно сложная система управления. Происходит возврат к первоначальной форме обучения, но на более высоком уровне, с учетом новейших технологий, методик и средств обучения.

В ТолПИ практикуется разработка программированных, многошаговых, многоуровневых обучающих задач и заданий-тестов, задающих студентам определенную логическую последовательность умственных действий, которые необходимо осуществить для решения поставленной задачи. Выполняя серию таких задач-тестов по каждой теме курса, студенты, во-первых, осваивают методологию изучения темы, во-вторых, овладевают конкретным учебным материалом



по этой теме и становятся подготовленными к практическим или лабораторным занятиям. Большое число вариантов подобных задач – тестов позволяет вовлечь в процесс активного самостоятельного и индивидуализированного обучения значительное число студентов. Этот процесс основан на том, что в задачах-тестах предлагается определенная многошаговая последовательность (алгоритм) выполнения практических действий. Руководствуясь учебной литературой, студенты узнают, как выполнить все действия, чтобы задача была решена.

Система активного обучения на основе программируемых задач-тестов разработана по курсам «Электрические машины» и «Теоретические основы электротехники».

Инженерный курс «Электрические машины» имеет ту особенность, что практически все физические явления, протекающие в машинах, все закономерности, определяющие эти явления, изучаются на графических изображениях. Данный факт позволяет графически представить исходные данные в задаче-тесте и графически отразить все этапы практических действий, связанных с последовательным решением поставленной задачи. Проверка результатов работы осуществляется за несколько секунд сравнением полученного студентом графического построения с истинным.

Для решения такого рода задач обычно не требуется выполнять громоздкие вычисления. Это позволяет по каждой теме курса разработать множество задач-тестов и отразить в них все учебные фрагменты каждой темы. Студенты могут выполнять серии таких заданий-тестов к каждому следующему занятию или непосредственно на практическом или лабораторном занятии. Этот этап работы может быть рассмотрен как коллоквиум или оперативный контроль готовности студентов к осмысленным действиям на занятии. Следовательно, данные тесты являются многофункциональными: обучающими, самоконтроля и контроля усвоения учебного материала. Подчеркнем, что контроль в данном случае является весьма оперативным, особенно при применении компьютерных технологий.

Рассмотрим пример составления задачи-теста для темы «Принцип действия машины постоянного тока в режиме генератора и двигателя. Реакция якоря». На рис. 1 представлен вариант (для генератора) исходного упрощенного изображения развертки машины постоянного тока в поперечном разрезе.

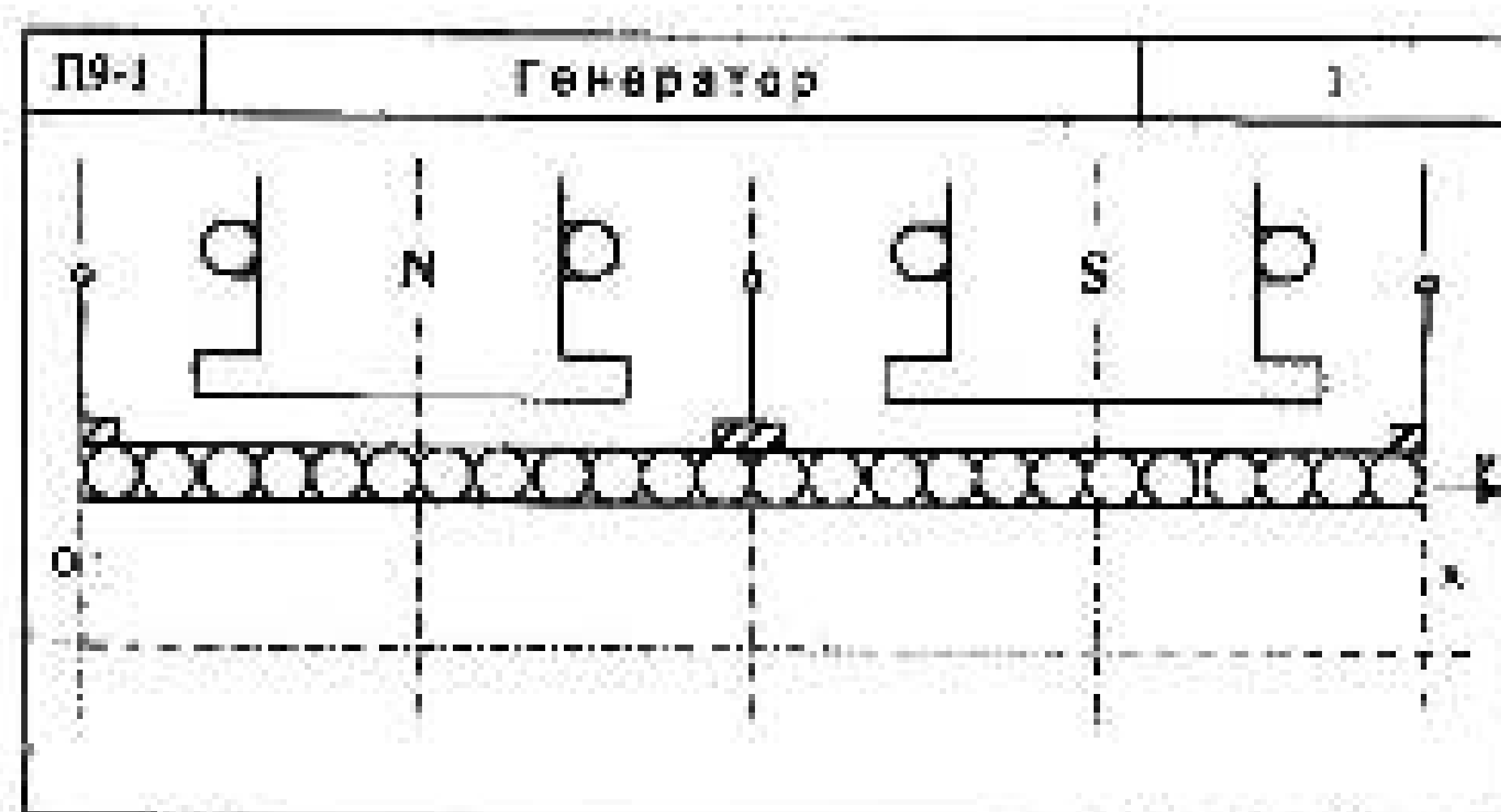


Рис. 1.

Требования теста сводятся к следующему.

1. Определите по конструктивным схемам генераторов и двигателей постоянного тока (опросные карты П9-1) направление тока в обмотке возбуждения или полярность главных полюсов.

2. Определите направление движения якоря, тока и ЭДС в проводниках его обмотки.

3. Постройте качественно в одних осях координат графики распределения по воздушному зазору машины МДС и индукции магнитного поля главных полюсов и якоря.

4. Постройте в других осях координат два графика распределения результирующей индукции магнитного поля, соответствующих ненасыщенной магнитной цепи машины ($\mu_0 \rightarrow \mu$) и насыщенной.

5. Сделайте по графикам распределения результирующей индукции магнитного поля выводы относительно формы поля, величины магнитного потока при нагрузке, направления смещения физической нейтрали для режимов двигателя и генератора. На графиках укажите угол смещения физической нейтрали.

6. Покажите характер изменения формы и положения графиков распределения результирующей индукции, если нагрузка генератора или двигателя будет увеличиваться.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Тест задает последовательность действий обучаемого при решении вопроса о степени усвоения темы «Принцип действия машины постоянного тока и реакция якоря». Без реализации этой последовательности действий достаточно трудно убедить преподавателя в том, что обучаемый достиг глубокого понимания поставленного вопроса. Выполняя многие варианты таких задач, обучаемый осваивает многошаговый алгоритм действий при анализе изучаемых явлений, заданный пунктами 1, 2,

3 и т.д. Именно поэтому тесты-задачи являются обучающими и, следовательно, применимыми для дистанционного обучения. При реализации процедур контроля такие тесты выступают контролирующими тестами третьего уровня, так как позволяют оценить не только знания, но и умения, навыки обучаемых анализа явлений, протекающих в электрической машине. Решая поставленную задачу, студент должен построить изображение, показанное на рис.2.

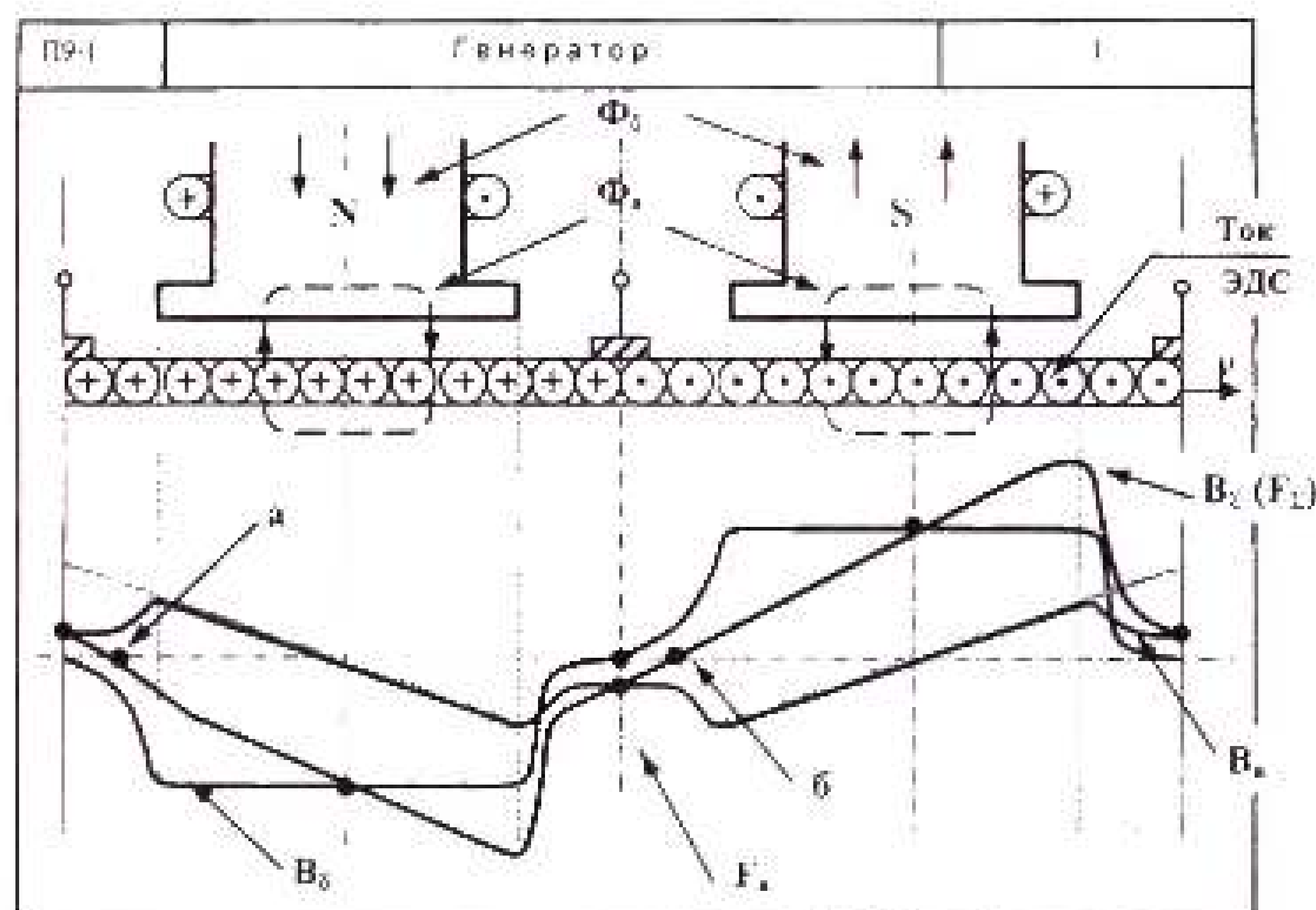


Рис. 2.

Результат этой работы может быть проверен преподавателем за несколько секунд. Появляется возможность оперативного контроля знаний студентов на занятии по многим таким тестам третьего уровня усвоения.

Описанный тест, весьма простой на первый взгляд, позволяет проконтролировать знания студентов по целому ряду вопросов. Приведем их.

1. Связь между направлением тока в катушке и направлением магнитного потока в магнитопроводе машины и наоборот.

2. Связь между полярностью полюсов электромагнита и направлением его магнитного поля.

3. Принцип действия генератора и двигателя постоянного тока. Связь направления ЭДС в обмотке якоря с поляр-

ностью главных полюсов и направлением вращения якоря в режиме генератора и двигателя.

4. Понятие о магнитном поле якоря и направлении его силовых линий. Понятие воздействия поля якоря на основное поле машины – реакция якоря в генераторе и двигателе.

Вместо длительного устного опроса каждого студента по всем перечисленным вопросам, что на практике довольно трудно реализовать, преподаватель предлагает сразу всем студентам выполнить работу по нескольким контрольным тестам, по разным вариантам одной и той же темы. За десять-пятнадцать минут проверяются знания студентов всей группы по достаточно большому спектру вопросов изученной темы или даже нескольким темам курса.



Описанный тест – сравнительно простой тест начальной части курса. По более сложным темам и задачи-тесты более сложные.

В банке данных тестов-задач по инженерному курсу «Электрические машины» имеются и специфические тесты, связанные с необходимостью выработки у студентов навыков и умений сборки электрических схем машин постоянного и переменного тока перед работой с лабораторными стендами и экспериментальными моделями.

Общеинженерный курс «Теоретические основы электротехники» (ТОЭ) в отличие от курса «Электрические машины» имеет ограничение в графическом изображении явлений и процессов, происходящих в электрических цепях постоянно-

го и переменного тока. Тесты по курсу ТОЭ представляют собой различные типы заданий (вопросов, задач) практически к каждой теме, с вариантами ответов, что позволяет студенту вести самоконтроль правильности решения поставленной задачи. Каждый тест составляется в виде программной типовой задачи определенного уровня.

Основная идея создания обучающих задач-тестов по курсу ТОЭ состоит в том, что они являются программированными, многошаговыми. Каждый последующий шаг задачи-теста логически связан с предыдущим общей идеей решения задачи на основе ее непрерывности. Это дает возможность использовать тесты-задачи не только для контроля, но и для обучения и самообучения студентов.

СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ О СВОЕМ ВУЗЕ

*Л.П.Копылова, доцент кафедры информационно-вычислительных систем
Саранского кооперативного института МУПК*

*Л.Г.Свинцова, доцент кафедры регионоведения и политологии Мордовского
государственного университета им. Н.П. Огарева*

По нашему мнению, знание студентами основных этапов создания и развития вуза, в котором они учатся, а также основных звеньев структуры этого вуза является элементом их культуры, образованности. Стремление к получению таких знаний характеризует их любознательность, внимательность, коммуникабельность и в какой-то мере осмотрительность. Отсутствие этого стремления говорит об их инфантильности, равнодушии, невнимательности, некоммуникабельности, ограниченности.

Мнение о высшей школе формируется не абстрактно, а на конкретном примере вуза, где студент получает базовое образование. К сожалению, значительная часть студентов имеет расплывчатое, бессистемное представление о месте и роли высшей школы в социальной инфраструктуре в целом и регионе в особенности. Поэтому преподаватели должны заботиться о формировании у студентов целостного, системного представления о своем учебном заведении, и прежде всего об основных его характе-

ристиках. Для того чтобы активно участвовать в процессе формирования такого представления, преподавателю надо сначала выяснить, на каком уровне оно находится. С этой целью нами было изучено состояние осведомленности студентов о своем учебном заведении в студенческих группах Саранского кооперативного института Московского университета потребительской кооперации.

Для опроса была предложена анкета со следующими вопросами:

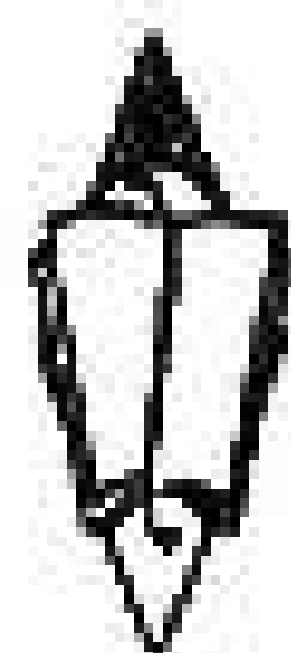
1. Что такое СКИ МУПК?

– *Специальный кооперативный институт Мордовского университета повышения квалификации*

– *Саранский кооперативный институт Московского университета повышения квалификации*

– *Саранский кооперативный институт Московского университета потребительской кооперации*

– *Специальный квалификационный институт Московского университета потребительской кооперации*



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2. Когда было образовано высшее учебное заведение, которое теперь называется СКИ МУПК?

- 1970
- 1987
- 1976
- 1990

3. Как оно тогда называлось?

- *Мордовский филиал Московского кооперативного института*
- *Саранский филиал Московского ордена Дружбы народов кооперативного института*
- *Специальный филиал Мордовского квалификационного института*
- *Специальный филиал Московского ордена Дружбы народов кооперативного института*

4. Сколько подразделений содержит вуз (отделы, факультеты, кафедры и т.д.)?

5. На скольких факультетах готовят специалистов с высшим образованием?

6. Назовите число и наименования всех специальностей, по которым готовят выпускников СКИ МУПК.

7. Сколько кафедр занимается учебным процессом?

8. По скольким специальностям специализируются студенты нашего факультета? Назовите их.

9. Какую преподавательскую должность имеет наш декан?

- *профессор*
- *ст. преподаватель*
- *доцент*
- *ассистент*

10. Какую должность и стаж работы имеет ваш куратор?

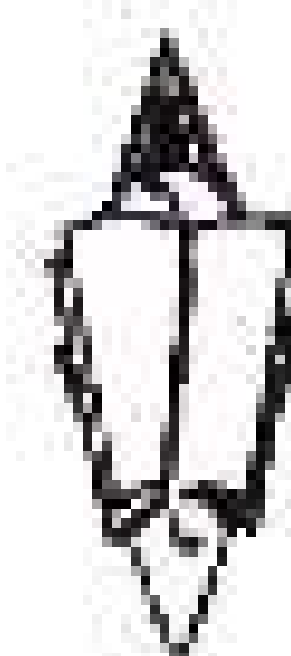
- *профессор, 33 года*
- *ст. преподаватель, 29 лет*
- *доцент, 32 года*
- *ассистент, 20 лет*

Всего было опрошено 22 чел. в конце второго года обучения. Результаты опроса представлены в табл. 1.

Никто не отказался отвечать на вопросы, т.е. тема опроса всех заинтересовала. Самыми простыми оказались вопросы 1 – 3 и 8 – 10, однако 100 % осведомленность обнаружена только по 1-му и 8-му вопросам – расшифровке названия института и перечню специальностей факультета. По 3-му вопросу у всех наблюдалась одна и та же ошибка – в качестве первоначального названия студенты, причем и саранские, и приезжие из других областей, выбрали вариант “Мордовский филиал...”

Таблица 1. Сводные результаты опроса осведомленности студентов о своем вузе

Номер вопроса	Количество правильных ответов	Доля правильных ответов, %	Количество студентов, совсем не ответивших	Доля не ответивших студентов, %
1	22	100,00	–	–
2	21	95,45	–	–
3	16	72,73	–	–
4	2	9,09	6	27,27
5	11	50,00	1	4,54
6	2	9,09	3	13,64
7	2	9,09	3	13,64
8	22	100,00	–	–
9	21	95,45	–	–
10	18	81,82	–	–



Самыми трудными оказались вопросы о числе подразделений института, общем количестве факультетов, выпускающих специалистов с высшим образованием, количестве специальностей и их названиях, количестве кафедр вуза.

Очень разнообразны ошибки в ответах на 4-й вопрос, который оказался в числе самых трудных (правильный ответ – 27 подразделений). Назывались количества – 13 (два ответа), 20 (один), менее 10 (одиннадцать ответов). Шестеро вообще не знали, что сказать. На 5-й вопрос (правильный ответ – 4) четверо ответили “на всех”, т.е. они не знали о существовании ФПК, четверо указали цифры более 4, двое – меньше 4, а один совсем не смог ответить.

6-й вопрос тоже вызвал у студентов затруднения (правильный ответ – 7 специальностей): трое не знали, что ответить, двое указали числа более 7, причем один из них не назвал ни одной специальности, 14 чел. дали числа менее 7, причем трое – без названий, а 11 отвечающих неточно указали названия специальностей.

На 7-й вопрос (правильный ответ – 11) совсем не знали, что ответить, трое, 15 студентов назвали число менее 11, шестеро из них без названия, и 1 студент – более 11.

Индексы общей осведомленности для каждого студента найдем по формуле

$$O_i = \frac{\sum_{k=1}^n p_{ik}}{10}$$

Здесь p_{ik}^i – правильный ответ i -го студента на k -й вопрос (1 или 0); $\sum_{k=1}^n p_{ik}^i$ – сумма правильных ответов i -го студента на k -й вопрос.

Чем ближе O_i к 1, тем выше степень осведомленности i -го студента (иначе говоря, рейтинг каждого студента в свете его осведомленности). Результаты подсчета представлены в табл. 2.

Таблица 2. Индексы осведомленности студентов группы о своем вузе

O_i (значение)	0,5	0,6	0,7
N_i (частость)	7	7	8

Как видим, большая часть индексов (около 70 %) превышает значение 0,5.

Можно сделать уточнение – вычислить индекс уровня осведомленности группы в целом:

$$O_{гр} = \frac{\sum_{i,k} p_{ik}^i}{220},$$

где $i = 1, 2, 3, \dots, 22$; $k = 1, 2, 3, \dots, 10$;

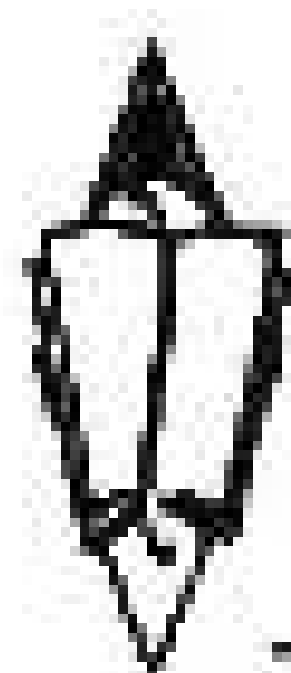
$\sum_{i,k} p_{ik}^i$ – общее количество правильных ответов.

В нашем случае $O_{гр} = 137/220 = 0,62$, т.е. значение уровня осведомленности составляет 62 %.

Результаты этого анализа были обсуждены в группе. Студенты вместе с преподавателем – куратором нашли ответы на трудные вопросы анкеты, получив урок любознательности, внимательности, обогатив свой культурный опыт, свою осведомленность о вузе.

Думается, что подобного рода социометрические опросы позволят создать банк данных о степени развитости творческих, организаторских и других способностей студентов в каждой академической группе. Поскольку вуз несет ответственность не только за профессиональную подготовку своих выпускников, но и за их коммуникативную готовность к профессиональной деятельности, постольку многоплановая внеучебная работа требует систематического анализа состояния межличностных отношений в малых группах. Однако такая работа очень часто ведется стихийно, интуитивно.

В своем социометрическом исследовании мы использовали идеи, появившиеся в 30-е гг. в Европе, но недостаточно разработанные в отечественной науке. Предложенная методика имеет большие возможности. Она позволяет любому интересующемуся преподавателю или куратору группы как выяснить за короткое время межличностные отношения в группе, так и провести социометрический анализ других важных состояний. Мы использовали социометрию для выявления степени осведомленности студентов о своем вузе, что также немаловажно во внеучебной работе с ними.



СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛЕКЦИЙ С ПОМОЩЬЮ КРИТЕРИЯ КОЛМОГОРОВА – СМИРНОВА

*В.А.Питеримов, ведущий инженер кафедры физики твердого тела
Мордовского государственного университета им. Н.П.Огарева*

*Т.В.Питеримова, инженер кафедры физики твердого тела Мордовского
государственного университета им. Н.П.Огарева*

Лекция – основной вид учебной работы в вузе. Сложилось мнение, что эрудированный преподаватель является и хорошим лектором, но жизнь это положение часто опровергает. Многие выдающиеся ученые, не совершенствуясь в лекторском искусстве, оставались посредственными преподавателями. Считается, что толковый студент может самостоятельно осилить материал по предлагаемым учебным пособиям. И все же для большинства хорошая лекция необходима.

Однако опыт чтения лекций приходит для многих с годами. Начинающие лекторы всегда стоят перед проблемой, что и как давать.

Для ускорения поиска оптимального варианта непараметрическая математическая статистика может предложить много способов, но они не всегда и не для всех приемлемы. Их поиск и обработка позволяют нам рекомендовать метод, использующий критерий Колмогорова – Смирнова, доведенный до простейшего вида, доступный каждому.

Метод эффективен при использовании широко практикуемой в вузе четырехбалльной порядковой шкалы. Он особенно помогает в тех случаях, когда выбор не очевиден. Его применение основано на сравнении мнений слушателей и лектора, что позволяет многое откорректировать как в форме, так и в содержании предлагаемого материала.

Для большей наглядности приведем пример использования метода.

Из практики известно, что восприимчивость студентами лекции часто зависит от темпоритма передачи информации. Обозначим очень быстрый темпоритм пятью баллами, быстрый – четырьмя, средний – тремя, медленный – двумя. Это – не оценки.

Допустим, лектор выдвинул гипотезу, согласно которой для данной аудитории

темпоритм не играет роли и может использоваться любым, что означает одинаковые вероятности их выбора. На математическом языке это записывается как равенство вероятностей выбора P_1, P_2, P_3, P_4 при нулевой гипотезе H_0 , т.е.

$H_0: P_1 = P_2 = P_3 = P_4$,
при альтернативной гипотезе

$H_1: P_1 \neq P_2 \neq P_3 \neq P_4$,
где $H_0 = 1/4 = 0,25$, а при H_1 вероятности выбора любые, но не одинаковые.

Пусть лектора удовлетворяет уровень значимости 0,05, что означает достоверность его вывода 95 %. Лектором намеренно отдельные части лекции излагаются в различных темпах. После лекции он получает от студентов (от 6 до 36 чел.) отзывы в баллах. Это называется выборкой, так как выбор будет сделан случайным образом. Допустим, выбрано 20 отзывов, и оказалось, что 6 чел. выбрали очень быстрый темп изложения, 11 – быстрый, 2 – средний и 1 – медленный. Без всяких подсчетов ясно, что большинство в выборке предпочли быстрый темп изложения. Но это лишь выборка, а не полный опрос всех присутствующих, которых может быть более 100 чел. Задача ставится так, что по выборке надо сделать вывод с достоверностью в 95 % о том, что в аудитории есть статистически значимое большинство, для которого приемлемо быстрое изложение материала.

Для этого поступают так.

1. Определяют долю предполагаемых отзывов на каждый темпоритм согласно H_0 , т.е. $20 \times 0,25 = 5$. Реально же доли составляют 6, 11, 2, 1. Последовательность дальнейших действий дана в табл. 1.

2. После выполнения 7-го действия берут наибольшее значение в виде десятичной дроби, т.е. $7/20 = 0,35$. Это и есть критериальное число. Его сравнивают с табулированными значениями по Колмогорову – Смирнову для выбран-



ного уровня значимости 0,05. (В табл. 2. приведен фрагмент такой таблицы для уровня значимости 0,05). Для других значимостей будут другие числа.

3. Выборке 20 в таблице соответствует число 0,294, что меньше подсчитанного, т.е. $0,35 > 0,294$.

4. Решение: для данной аудитории темпоритм существен, оптимальным является быстрый темп. Такой вывод справедлив в 95 случаях из 100.

Еще раз подчеркнем, что полученный вывод справедлив лишь для обследованной группы студентов. Для другой аудито-

рии может оказаться приемлемым иной темпоритм.

Какой вывод делать, если наибольшее подсчитанное число окажется меньше табличного при заданной выборке? В этом случае принимается гипотеза H_0 , и лектор может проводить лекцию в любом удобном ему темпе, не подстраиваясь под большинство, поскольку его нет.

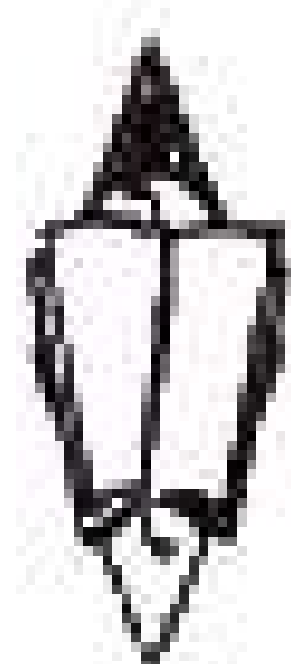
Предлагаемый метод применим не только для корректировки темпоритма, но и для решения других задач, возникающих при проведении лекции или других видов занятий.

Таблица 1. Последовательность действий при определении значимости.

Номер действия	Действия	Вид результатов	Баллы			
			5	4	3	2
1	Исходные данные	Реальные	6	11	2	1
2		Ожидаемые	5	5	5	5
3	Отношения исходного к выборке	Реальные	6/20	11/20	2/20	1/20
4		Ожидаемые	5/20	5/20	5/20	5/20
5	Накопленные суммы	Реальные	6/20	17/20	19/20	20/20
6		Ожидаемые	5/20	10/20	15/20	20/20
7	Разности между накопленными суммами	Критериальные числа	1/20	7/20	4/20	0

Таблица 2. Критические значения по Колмогорову – Смирнову для различных выборок

Выборка	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Критерий	0,521	0,484	0,457	0,432	0,410	0,391	0,375	0,361	0,349
15	16	17	18	19	20	25	30	35	36
0,338	0,328	0,318	0,309	0,301	0,294	0,270	0,240	0,230	0,230



ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ: К ВОПРОСУ
ПРАГМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

*В.И. Тузлукова, докторант кафедры педагогики Ростовского
государственного педагогического университета*

Активное международное сотрудничество в области педагогической теории и практики, усложнение их понятийного аппарата актуализировали потребность в рефлексивном анализе макротерминосистемы педагогической науки как на национальном, так и на международном уровне. Педагогическая терминология сегодня является объектом, привлекающим внимание и педагогов-теоретиков, и практиков. Ведь ежедневно мы встречаемся с большим числом новых терминов в области педагогической теории и практики, прежде всего иноязычной (например, «педагогический менеджмент», «педагогическая системология», «педагогическая конструктология», «педагогическая концептология», «педагогическая фактология», «мигрантская педагогика», «дидактическая среда», «медиа-образование» и многие другие).

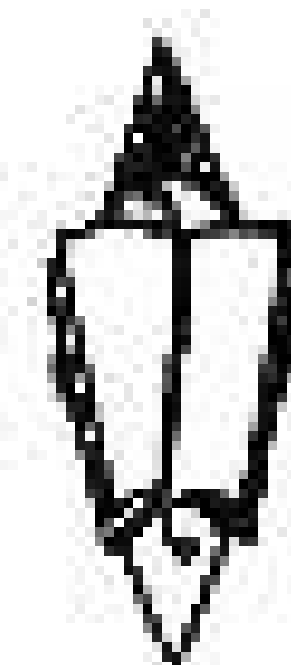
По мнению Г.И. Саранцева, к причинам этого явления могут быть отнесены следующие: 1) социальные, экономические изменения, происходящие в нашей стране, и следствия, вытекающие из них; 2) влияние западных образовательных концепций на российских педагогов; 3) появление большого числа новаторов, пытающихся как можно быстрее занять собственную нишу в педагогической науке; 4) освобождение педагогики от связывающих ее длительное время идеологических пут; 5) интегрирование и дифференциация ее предмета исследования, появление новых научных областей знаний (см.: Саранцев Г.И. О гуманитаризации, технологизации и стандартизации образования // Педагогика. 1998. № 8, — С. 10).

Овладеть наукой, научной областью и научной дисциплиной — значит овла-

деть ее терминологией. Овладение терминологией, в нашем случае педагогической, в свою очередь, предполагает знание терминов, которое основывается на усвоении объема и содержания научно-педагогических понятий, а также на представлении о понятийной системе педагогической науки. Таким образом, часть научно-педагогических знаний составляют знания о значениях терминов, их тенденции к однозначности, мотивированности, системности.

Термином (словом или словосочетанием) обозначается каждое новое понятие педагогической науки, имеющее определенный смысл лишь для выбранных сфер предметов, явлений, их свойств, характеристик и отношений. *Понятие* в современной теории познания трактуется как знание существенных свойств (сторон) предметов и явлений действительности, их связей и отношений друг с другом. Разрабатывая различные педагогические теории, ученые через систему понятий раскрывают новые явления, создают новые термины, еще не имеющие общепринятой трактовки в педагогической науке и практике, активно применяют термины других наук, раскрывают теоретический смысл слов общелитературного языка, используют заимствованную иноязычную терминологию. Таким образом, педагогический термин *мотивирован*. Он всегда обозначает конкретное специальное понятие и в этом смысле *однозначен*.

В то же время можно найти несколько определений одного и того же термина в словаре. Например, термин «педагогическая культура» трактуется как 1) часть общечеловеческой духовной культуры, в которой в наибольшей сте-

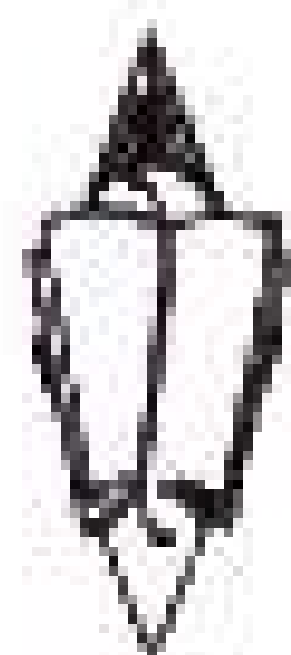


пени запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые человеку для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления и становления) личности; 2) сущностная характеристика целостной личности педагога, способного к диалогу культур в индивидуально-личностном плане; 3) динамическая система педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения учителя (см: Введение в педагогическую культуру: Учеб. пособие. Ростов н/Д. 1995. С. 5). Наличие нескольких определений – как правило, результат использования термина – знака для названия специальных понятий, которые входят в разные понятийные системы и подсистемы. Многозначность педагогической терминологии снимается при определении системы или подсистемы, к которой данный термин относится; в этой системе у данного знака будет только одно значение. Так, термины «культурологическое личностно-ориентированное образование», «лично-отно- педагогическая саморегуляция», «личный подход», «личные смыслы» и др. имеют четкую трактовку и сжатые дефиниции в теории личностно-ориентированного образования в научно-педагогической школе Б.В. Бондаревской.

Всякий педагогический термин *системен* по своей природе. Он соотносится со специальным понятием, которое занимает жесткое место в системе специальных педагогических понятий. Вот, например, термины новых областей педагогической теории и практики: «дистанционное обучение», «лист рассылки», «видео-конференция» (терминология новых образовательных технологий и телекоммуникационных компьютерных сетей), «кросс-культурное образование», «поликультурное образование», «аккультурация», «глобальное образование», «глобальный компонент в образовании», «мировое образование» (терминология, отражающая функцию освоения педагогикой поликультурной действительности) и др. Выражение системности, мотивированности и однозначности педагогической терминологии зависит от степени ее упо-

рядоченности. В реальной практике мы встречаемся с немотивированными многозначными терминами в области педагогической теории и практики с расплывчатыми классифицирующими признаками; логико-лингвистические особенности семантики педагогической терминологии часто не носят абсолютного характера и являются скорее идеальными характеристиками. Например, в «Психолого-педагогическом словаре для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений» (автор-составитель В.А. Мижериков. Ростов н/Д, 1998) мы находим такое определение термина «дифференцированный подход к воспитанию»: «Дифференцированный подход к воспитанию – целенаправленное педагогическое воздействие на группы учащихся, которые существуют в сообществе детей как его структурные или неформальные объединения или выделяются педагогом по сходным индивидуальным, личностным качествам учащихся. Дифференцированный подход решает задачи эффективной педагогической помощи учащемуся в совершенствовании его личности. В процессе дифференцированного подхода педагог изучает, анализирует и классифицирует различные качества личности и их проявления у детей, выделяя наиболее общие, типичные черты, характерные для данной группы учащихся, и на этой основе определяет стратегию своего взаимодействия с группой и конкретные задачи воспитания, формы включения учащихся в общую деятельность и отношения» (С. 127).

В современной педагогической науке существует стремление к унификации комплексов терминов и их интернационализации. Актуализируется и проблема систематизации терминов как единиц конструируемых научно-педагогических теорий в связи с необходимостью систематизации педагогического знания и достижений педагогической науки на региональном и международном уровнях. Комплексы терминов педагогики образуют международную педагогическую терминологию, которая изменяется в соответствии с развитием педагогики, отдельных педагогических школ и национальных педагогических традиций, появлением и разработкой новых теорий. Воз-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

никают новые термины, умирают старые, а некоторые термины меняют свой смысл. Педагоги активно используют термины философии, лингвистики, социологии, информатики, психологии, физики, например: «педагогическое лингвострановедение», «педагогическая психология», «синергетический подход», «моделирование», «парадигма», «система», «структура» и др.

Педагогическая терминология отображается в настоящее время не только на бумажных носителях (словари, глоссарии, энциклопедии), но и в электронных документах (электронные словари, тезаурусы, глоссарии). Он-лайновые педагогические словари можно встретить как на англоязычных, так и на русскоязычных сайтах глобальной сети Интернет. Появились и широко используются комплексы международных и национальных терминов. В терминологии по новым образовательным технологиям и педагогике особую роль играют Международная организация стандартов (МОС) и созданная в 1979 г. в Совете Европейского Союза терминологическая служба, которая разработала многоязычную терминологическую информационную систему. Функционирует специальная база данных по унифицированному использованию терминов, употребляемых в различных языках. Список информационных ресурсов по данной тематике может быть дополнен ссылками, приведенными в конце статьи.

Разрабатываются многочисленные учебные курсы по вопросам международной лексикографии, целью которых является сочетание практического опыта в составлении словарей с пониманием более широких теоретических принципов. Так, предлагается курс «Международная лексикография» (International Lexicography Course, Exeter: 10th–14th April 2000 <<http://www.ex.ac.uk/drc/dic4ancl.htm>>), который дается интенсивно и состоит из 10 лекций по следующим темам: словари, лексикография и анализ словарей; исторические и культурологические предпосылки становления лексикографии как научной дисциплины; подходы к типологии словарей; подходы к использованию словарей; альтернативные форматы словарей; альтернативные форматы

словарных статей; роль компьютера в создании словарей; лексикографические данные и их использование; межъязыковой словарь; взгляд в будущее.

Педагогическая терминология становится предметом разных исследований: лексикографических, логических, информационных и др. Педагогическая лексикография является одним из важнейших видов научно-педагогической деятельности для обеспечения профессиональной терминологической грамотности, лексикографического описания понятийно-терминологического аппарата педагогической науки, в учебных целях и с целью обеспечения эффективного диалога в рамках международного педагогического сообщества. Лингвистическая деятельность в области педагогической терминологии осуществляется в нашей стране и в мировом педагогическом сообществе по следующим направлениям:

1) создание педагогических энциклопедий, словарей, справочников, глоссариев;

2) разработка педагогических рубрикаторов и тезаурусов в целях упорядочения педагогической терминологии;

3) терминологическое редактирование;

4) перевод иноязычной педагогической терминологии и создание двуязычных и многоязычных педагогических словарей;

5) разработка международной педагогической лексикографии как единого научно-информационного ресурса, необходимого для развития региональной и международной педагогической науки, научных сообществ и школ, научных направлений.

В основе лексикографического описания педагогического термина лежит его сущность как знака особого типа, соотносящего звуковую и буквенную оболочку не с обычным понятием, как это происходит у слова, а со специальным. Специфика описания термина в словаре состоит в том, что, определяя его, мы определяем обозначаемое им понятие через соотнесение этого понятия с другими специальными понятиями. Таким образом, описание термина в словаре представляет собой отражение некоторой части педагогической понятийно-термино-



логической системы. Обеспечение полноты и адекватности лексикографического описания педагогического термина детерминируется его лингвистическими особенностями и логической сущностью.

По мнению ряда ученых, эффективность и результативность исследования и описания педагогической терминологии обуславливается проведением достаточно полного логико-понятийного анализа (И. Кантор, В. Табакова и др.). Отсутствие такого анализа педагогической терминологии и учета лексикографических принципов ее описания часто приводит к снижению информативности специализированных словарей.

К составлению словарной статьи в педагогическом словаре предъявляются единые научные требования:

1) предварительный логико-понятийный анализ педагогической терминологии с учетом связей и отношений внутри понятийно-терминологической системы и их отражением в словаре соответствующими способами и средствами семантизации;

2) выявление лингвистических признаков термина и дополнительной информации, необходимой для включения в словарь в соответствии с его конкретными задачами;

3) единообразие в оформлении словарных статей в рамках одного словаря.

Вся информация, содержащаяся в словарной статье, может быть условно названа *научно-педагогической*, т.е. информацией о научном педагогическом понятии, и *лингвистической*. Последняя представлена такими признаками, как этимологические сведения, близкие по смыслу термины, история возникновения термина, история употребления термина, применение термина, иностранные эквиваленты, грамматические характеристики термина, примеры употребления и др.

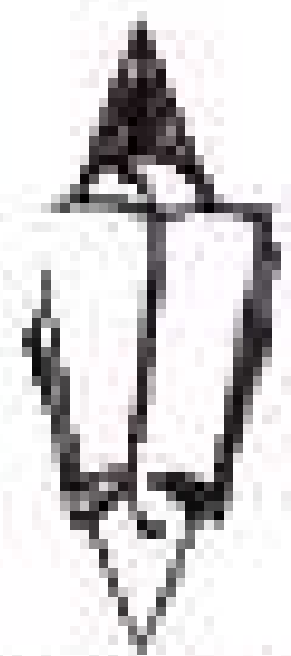
Лексикографическое описание педагогического термина считается наиболее эффективным способом описания внутритерминологических понятийных отношений. Словарное определение термина в виде краткой дефиниции его основных существенных и отличительных признаков является определяющим лексикографическим средством его семантизации.

Одна из форм моделирования специальных педагогических знаний – логико-понятийная схема, отражающая логический тип отношений между специальными понятиями, обозначенными терминами определенной терминосистемы. К таким отношениям относятся синонимические, однородные, родовидовые и др. Эксплицитное отражение понятийных отношений педагогической терминологической лексики может осуществляться на синтагматическом и парадигматическом уровнях. На синтагматическом уровне они воспроизводятся путем перечисления терминов-синонимов, однородных терминов, родовидовых пар терминов и т.п. с условно обозначенным характером их отношений. На прагматическом – путем построения понятийной иерархии, отражающей при этом определенную совокупность понятий, связанных разными типами отношений.

Отдельно взятая логико-понятийная схема является лишь иллюстрацией, фрагментом отношений между терминами понятийно-терминологической системы педагогики. Модель системы наиболее экономно и удобно отражается в форме словарной статьи тезаурусного типа.

Педагогический тезаурус представляет собой упорядоченное множество лексических единиц, достаточно полно отражающих лексику педагогической науки, с фиксацией в явном виде семантических (парадигматических, внеконтекстных, базисных, концептуальных) связей между лексическими единицами. Информационно-поисковый педагогический тезаурус может быть использован в качестве средства интеллектуальной поддержки пользователей информационно-поисковых систем и баз данных в процессе поиска.

Идея словарного описания логико-понятийных отношений реализована в тезаурусе Роже (Thesaurus Roget), который можно сейчас найти и в электронном виде. Например, словарная статья для термина «education» в словаре тезаурусного типа представлена следующим образом: «Education» found in 6 items: *Teaching* (Excerpt: «...; instruction; edification; education; tuition; tutorage, tutelage... »).



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Knowledge (Excerpt: «...: store of knowledge; education (teaching); culture, menticulture...»), *Preparation* (Excerpt: «...: echafaudage, training (education); inurement (habit); novitiate...»), *Habit* (Excerpt: «...: addiction, trick, training (education); seasoning, second...»), *School* (Excerpt: «...: School Board Council of Education; Board of Education; Board...»), *Scholar* (Excerpt: «...: man of letters, man of education, man of genius, antiquarian...»). Такое представление термина способствует его надежной фиксации, оперативной обработке данных о нем, а также эффективному доступу к его семантике, что является необходимым условием квалифицированного исследования педагогической терминологии.

Формирование педагогического тезауруса (одно- или двуязычного), по нашему

мнению, удовлетворяет задаче формирования научного знания в масштабах изучаемой предметной области теории и практики педагогики. Это связано с тем, что в тезаурусной форме может быть отражено и представлено содержание предметной области с помощью ключевых слов-терминов. Использование компьютера и работа в глобальных компьютерных сетях Интернет значительно облегчают первичную обработку и проведение аналитических процедур при составлении педагогического тезауруса. Эти возможности открывают новый этап в проведении логико-понятийного анализа педагогической терминологии, ее систематизации и создании лексикографических информационных баз данных в прагматическом аспекте.

Перечень информационных ресурсов по теме

• Ассоциации (Associations):

1) Европейская Лексикографическая Ассоциация (European Association for Lexicography, EUROLEX) <<http://www.ims.uni-stuttgart.de/eurolex>>;

2) Словарное Общество Северной Америки (Dictionary Society of North America (DSNA)) <<http://polyglot.lss.wisc.edu/dsna/index.html>>;

3) Австралийская Лексикографическая Ассоциация (Australian Association for Lexicography) <<http://www.anu.edu.au/linguistics/alex>>

Университеты и научно-исследовательские Центры (Universities and Research Centers):

1) Факультет Лексикографии и Лексикологии Научно-исследовательский Лингвистический Институт Венгерской Академии Наук (Department of Lexicography and Lexicology: Research Institute for Linguistics Hungarian Academy of Sciences) <<http://www.elnet.org/Development/TestHtml/Survey/DepartmentofLexicographyandLexicologyH1250BudapestHungary/description.html>>;

2) Словарный Научно-исследовательский Центр, Университет Экзетера (Dictionary Research Center, University of Exeter) <<http://www.ex.ac.uk>>;

3) Факультет Компьютерной Лексикографии, Институт по Изучению Языка и Речи. Афины, Греция (Computational Lexicography Department, The Institute for Language and Speech Processing, ILSP, Athens, Greece) <<http://www.ilsp.gr/gblexico.htm>>;

• Списки рассылки (Mailing Lists) – Лексикология/Лексикография (Lexicology/Lexicography) <<http://www.philol.msu.ru/linguist/issues/8/8-679.html>>

• Научные журналы (Journals):

1) Международный Лексикографический журнал (International Journal of Lexicography) <<http://www.oup.co.uk/jnls/list/lexico/abstinde>>

2) Лексикос (Lexicos) <<http://www.sun.ac.za/local/academic/arts/wat/publeng.htm#LEXIKOS>>

• Отчеты о семинарах и творческих мастерских (Workshop or Seminars Reports):

Летняя школа: Компьютерная лексикография: язык и речь (ELNET Summer School 1997 (14-25 July 1997): Computational lexicography for speech and language: <<http://coral.lili.uni-bielefeld.de/~gibbon/ELNET97/>>

• Издательства (Publishers)

MRM, Inc.: Bilingual Lexicography <http://www.mrminc.com/BilingualLexicography.htm>

Walter de Gruyter, Inc. <<http://www.degruyter.de/index>>



Oxford University Press <<http://www.oup.co.uk>> Addison Wesley Longman <<http://www.awl.co.uk>>

• Лексикографический инструментарий (Lexicography Tools) Стуттгарт: Лексикографический и терминологический инструментарий (IMS Stuttgart: Terminology and Lexicology Tools) <<http://www.ims.uni-stuttgart.de/Tools/CorpusTools.html>>

• Он-лайн-издания (On-line publications)

Chris Brew & David McKelvie, «Word-pair extraction for Lexicography» <<http://www.ltg.here.ed.ac.uk/~chrisbr/papers/nemlap96/nemlap96.html>>

ЦЕЛИ, ФУНКЦИИ И ПОДФУНКЦИИ ПРОЦЕССА ПОЗНАНИЯ И ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*М.К. Рункова, зав. кафедрой управления системой образования ИПКПК МГУ
им. Н.П. Огарева, профессор*

*Т.И. Салимова, ст. преподаватель кафедры управления системой
образования ИПКПК МГУ им. Н.П. Огарева*

Познание без цели невозможно. Именно цель обуславливает познавательную деятельность. Постановка любой цели познания предполагает знание критериев оценки того явления в объекте, которое подлежит изучению. Допустим, руководителем школы определяется цель: «Изучить систему формирования мотивов учения». Изучение мотивов учения должно включать выявление реального профессионального уровня учителя и возможностей мыслительной деятельности ученика, зоны ближайшего развития конкретного ребенка и класса в целом. Обобщенными результатами такой деятельности должны выступить рекомендации по формированию мотивов учения.

Вместе с тем в познании процесса формирования мотивов учения вскрываются новые элементы и резервы, поэтому подлинное их познание и диагностика осуществляются одновременно в ходе преобразования. Конечный результат определяется педагогом как критерий. В связи с этим и педагог, и руководитель должны сравнивать полученные результаты с тем уровнем, который предшествовал формированию мотивов, изучать методы и средства, с помощью которых цель достигнута. В этом случае (да и в других тоже) цель определяется детерминацией процесса обучения и индивидуальными особенностями ребенка. О каком же «комплексном», «обобщающем»

контроле может идти речь? Он в практике руководителя школы не должен иметь места.

Даже на этом примере можно наглядно убедиться в том, что есть главная цель познания «небольшого» в объеме аспекта деятельности педагога и учащихся, которая требует определения трех подцелей: установления реального уровня мотивации, вычленения путем оценки ее формирования, определения критериев.

Выбор цели в познании сопряжен со значительными трудностями, обусловленными прежде всего тем, что достижение одних целей препятствует реализации других. Это чаще всего происходит из-за непрофессионализма, незнания процесса обучения, принципов, методов, особенностей личности ребенка, характерных для него психических процессов.

Следует заметить, что цели познания не всегда формулируются руководителем школы, чаще всего они порождаются непосредственно процессом обучения и учения. Вот почему важно освоить методику построения «дерева целей» в структуре познания. Методика эта представляет собой высоко результативный способ анализа, разработки и проектирования объективных целей и иерархии подцелей, подбора приемов и средств их быстрой реализации.

Каждая цель и подцель должны быть реальными и строиться на многовариан-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

тной основе. Разработка же структуры «дерева целей» и «сценария» предусматривает взаимосвязь, как мы показали на нашем примере. В любом случае, на всех этапах достижения цели руководитель оперирует следующими подфункциями: целеопределяющей, мотивационной, диагностирующей, исследовательской, методической (технологической), образовательно-воспитательной, регулирующей, прогнозирующей, моделирующей, преобразующей, стимулирующей.

Что же представляют собой каждая подфункция и ее содержательная основа непосредственно в самой функции познания?

Целеопределяющая подфункция включает не только определение целей познания, способов и средств их достижения, но и обязательное предположение результата. Каждый руководитель всегда стремится к одновременному достижению множества целей, находящихся или не находящихся между собой в определенных связях, хотя это в корне неверно. Мы считаем, что он прежде всего обязан вычленить главную цель, выстроить «дерево подцелей» на пути познания и грамотно реализовать функцию познания изначально. Эта подфункция в структуре функции познания стартовая. Насколько осмысленно будут сформулированы цели и ее подцели, настолько содержательно и целенаправленно будет организована и аналитическая деятельность руководителя школы по каждому конкретному аспекту.

Мотивационная подфункция в системе познания призвана определять необходимость (потребность) изучения того или иного аспекта в объекте (микрообъекте) школьной практики. В 73 % случаев познавательная-аналитическая деятельность руководителей не обуславливается практической необходимостью, в связи с чем посещение ими уроков и других форм обучения и воспитания не имеет преобразовательной направленности. Например, изучается деятельность педагога, работающего на доверии, по проблеме самостоятельной работы учащихся, а она для данного педагога не является актуальной. Он владеет многообразием форм и методов организации такой работы, методически грамотно и обосно-

ванно включает ее в структуру своей деятельности. Посещение руководителем урока не принесет ничего нового в деятельность педагога. С нашей точки зрения, такую практику следует исключить из системы работы руководителей не только школы, но и других звеньев образования, так как она не способствует процессу творческого приращения, труд организатора оказывается бесплодным. Целесообразнее было бы поручить самому учителю проанализировать собственный опыт по данной проблеме в виде сообщения, реферата в рамках системы самооценки и самоанализа.

Мы глубоко убеждены в том, что только практическая необходимость преобразования или обобщения опыта должна лежать в основе реализации рассматриваемой подфункции процесса познания.

Диагностирующая подфункция тесно связана с целеопределяющей и мотивационной. Она устанавливает и изучает признаки, характеризующие наличие отклонений от установленных норм, правил и требований с целью выбора методов, приемов, способов и средств обнаружения и «локализации» негативных тенденций в учебно-воспитательной работе. Диагностирующая подфункция реализуется в двух аспектах, в зависимости от того, кто ставит «диагноз» деятельности учителя: он сам или руководитель школы. И в первом, и во втором случае данная подфункция предполагает использование комплекса методик, которые как бы переводят ее в исследовательскую подфункцию.

В свою очередь, исследовательская подфункция функции познания осуществляется при помощи следующих методов:

- метода диалектического, направленного на установление качественных и количественных изменений;
- педагогического, включающего в себя сравнение, сопоставление, анализ, синтез, обобщение, предположение;
- беседы с учителем и учащимися;
- наблюдения;
- тестирования;
- социометрии;
- математической и статистической обработки;



- анкетирования и интервьюирования;
- корреляции;
- анализа продуктов деятельности учителя и учащихся и т.д.

Этим набор методов не исчерпывается, он постоянно корректируется и меняется в зависимости от цели познания.

Методическая (технологическая) подфункция реализуется в двух аспектах. Первый направлен на методическое оснащение самого процесса познания, второй — на методическую реконструкцию форм, методов, приемов и способов обучения и воспитания. Последний предполагает и перестройку методической работы внутри школы: обсуждение новых педагогических технологий, техники педагогического труда, принципов и критериев отбора содержания образования, частных методик и т.д. Данный аспект методической подфункции выступает и как образовательно-воспитательный, поэтому их трудно отличить друг от друга, хотя роль и предназначение каждого специфичны.

В системе оперативного диагностирования осуществляется и оперативное консультирование по отдельным вопросам, например, определение уровня теоретических и прикладных знаний, критериев их оценки, принципов отбора форм и методов обучения и т.д. Это есть не что иное, как восстановление, обогащение и обновление знаний.

Вводя новое знание в процесс обучения, руководитель регулирует его «приживание» в новых педагогических усло-

виях, осуществляя тем самым модернизацию педагогической технологии и выполняя регулирующую подфункцию. Но любое нововведение невозможно без прогноза, а это — цель прогнозирующей подфункции, которая позволяет определить, для чего это делается и какие результаты должны быть получены. На данном этапе процесса познания возникает проблема моделирования перспективы на основе новой сформулированной цели, но более высокого порядка.

Переводя деятельность учителя и ученика из одного качественного состояния в другое, более высокого порядка, руководитель осуществляет постоянный сложный анализ и тем самым реализует моделирующую подфункцию, которая направлена на непрерывное преобразование. Полученный результат труда, естественно, стимулируется в рамках возможностей руководителя школы.

Таким образом, понятия «познание» и «преобразование» различаются между собой, но в то же время они тесно взаимосвязаны. От исходного момента формулирования их целей до «результата» проходит сложный аналитико-коррекционный и преобразовательный процесс. Мы придаем ему значение как процессу целостному, сложному, с многообразием подцелей и подфункций, этапов, стадий, в котором активны все: и ученик, и учитель, и руководитель. Овладеть им — задача каждого, кто причастен к вопросам обучения и воспитания.

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В.А.Шалеева, доцент кафедры педагогики МГУ им. Н.П.Огарева

Трудно представить сегодняшнюю школу без думающего и творчески мыслящего классного руководителя. Современный классный руководитель — это тонкий психолог, педагог, исследователь. Труд его тяжелый, кропотливый, многоплановый. Вот как оценивают эту деятельность выпускники университетов:

«...Я по-настоящему понял, что такое труд классного руководителя. Труд, который не терпит шаблона, требует максимальной самоотдачи и работы над собой...»

«...Быть хорошим классным руководителем очень не просто. Надо самому гореть, чтобы зажечь детей...»



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

«...Надо очень много знать и уметь, чтобы быть авторитетом у ребят...»

С какой благодарностью вспоминают бывшие школьники тех учителей, с помощью которых их ученические годы стали временем полноценной и содержательной жизни. И какой обидой наполнены воспоминания об учителях, которые «обеднили» года пребывания в школе.

Приведем некоторые выдержки из сочинений бывших выпускников школы.

«...В 8 класс к нам пришла новая учительница литературы, которая стала классным руководителем.

Это был увлеченный человек, она все знала и умела. Звание лучшего наш класс сохранял до окончания школы. Мы разъехались по разным уголкам страны, но еще не было случая, чтобы мы нарушили традицию и не собрались вместе...»

«...Какова была радость, когда в 5 класс пришла новая классная руководительница Наталья Петровна Зимина. В отличие от других ее интересовал прежде всего ребенок, человек, а потом ученик.

Я до сих пор вспоминаю наши агитбригады, ночевки у костра, снежные десанты и т.д.

Она никогда не повышала голос, но ее манера говорить, общаться с нами действовали умиротворяюще, одного взгляда было достаточно, чтобы в классе воцарилась абсолютная тишина. Я стараюсь быть похожей на нее».

Очевидно, что личностные качества руководителя играют большую роль в его профессиональном становлении.

Управлять ученическим коллективом – это значит управлять процессом его функционирования, использовать его в качестве инструмента воспитания школьников с учетом той стадии развития, на которой он находится. Управление будет тем эффективнее, чем полнее учитываются особенности коллектива и его возможности самоуправления.

А.С.Макаренко писал, что самоуправление может стать самым эффективным воспитательным средством, а может и не стать. От чего это зависит? От грамотного педагогического руководства детским коллективом, от создания условий для самореализации каждого.

Каждый класс — потенциальный коллектив, но отнюдь не каждый класс — реально существующий и действующий коллектив. Чтобы стать коллективом, класс должен превратиться в органическое единство организации и психологической общности, а не быть просто структурной единицей.

Подход к классному коллективу одновременно как к организации и как к психологической общности дает возможность рассматривать его в качестве важнейшего инструмента в рамках школьной воспитательной системы. К сожалению, в опыте массовой школы класс не всегда реализует эту роль. Виной тому — тенденции вытеснения воспитания из школы, изолированность класса в школе, авторитаризм в отношении педагогов к учащимся, неумение некоторых классных руководителей определить содержание и новые формы воспитательной работы, выявить и использовать способности и возможности каждого ученика в классе.

Проведенные нами исследования (опрошено 150 классных руководителей, 200 старшеклассников) показали, что на данном участке деятельности по формированию класса как коллектива имеются существенные недостатки. Результаты анализа сочинений старшеклассников на темы «Чему я научился в своем коллективе?», «Моя жизненная позиция, кто помогает мне ее проявлять» свидетельствуют о том, что:

— только 35 % опрошенных учащихся считают отношения в классе доброжелательными;

— 40 % испытуемых оценили их как равнодушные;

— 25 % старшеклассников назвали отношения в их среде конфликтными.

Занять активную жизненную позицию школьникам помогают:

- родители — 47 %,
- друзья — 15,
- чтение художественной литературы — 10,
- любимый учитель — 16,
- классный руководитель — 12 %.

Как видим, классный руководитель занимает далеко не лидирующее положение. Отсюда следует вывод о том, что необходимо делать акцент на формиро-



вание у будущих педагогов комплекса умений: коммуникативных, организаторских, гностических и др. В процессе совместной деятельности классного руководителя и учащихся необходимо помнить рекомендации П.П.Блонского: «Нужно не бороться с учеником, который допускает ошибки и недостатки, а вместе с ним бороться против них. При этом очень важно, чтобы ученик видел, что способен преодолевать себя, изжить свои недостатки». Таким образом, очень важно создавать «ситуацию успеха» для каждого ученика, и здесь мы выходим на педагогику отношений в системах классный руководитель – ученик, ученик – ученик, классный руководитель – родители и т.д.

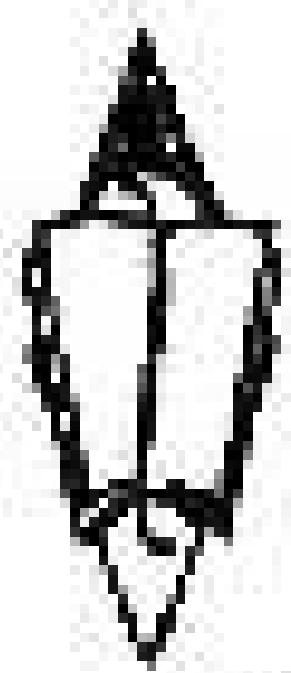
Отношения формируются в деятельности. Известно, что деятельность чело-

века, и в частности ребенка, является важнейшим фактором развития личности; вне деятельности нет развития – такова психологическая закономерность.

Одна из приоритетных задач в подготовке современного педагога – выявление, развитие и учет природных способностей ребенка. Известно, что развивать интеллект в полной мере можно только в самостоятельной творческой деятельности, дающей конкретный продукт: изделие, музыкальное или художественное произведение, исследование и т.д. И только по сложности или оригинальности этого продукта мы можем судить о способностях и возможностях ученика. Другого способа не существует. Но почему-то в массовом опыте и сегодня задача выявления и развития способностей школьников не поставлена как первоочередная.

Таблица. Планирование воспитательной работы классного руководителя

Массовая практика	Передовая практика
Недостаточно высокий уровень целеполагания. Организация односторонней, главным образом познавательной, деятельности. Цели воспитания в других видах деятельности носят общий характер, или отсутствуют	Четкая постановка цели воспитательной работы. Органическое сочетание цели с постановкой конкретных воспитательных задач и соответствующих им видов деятельности
Планирование воспитательной работы по всем задачам воспитания личности (умственные, нравственные, трудовые и т.д.) без их взаимосвязи	Планирование воспитательной работы проводится по ведущей воспитательной задаче, вытекающей из общей цели воспитания, потребности детского коллектива и уровня воспитанности учащихся
Преобладание вербальных способов воздействия на личность	Преодоление односторонней ориентации воспитательного процесса акцент на органическое сочетание словесных методов с предметно-практической деятельностью
Преобладание фронтального подхода, порождающего определенный формализм, препятствующий анализу мотивационной сферы поступков отдельных личностей	Осуществление личностно-ориентированного воспитания. Разумная методическая инструментация планируемых дел: массовых, групповых, индивидуальных.
Классный руководитель организует деятельность учащихся без достаточной опоры на актив и первичный коллектив	Акцент на совершенствование системы ученического самоуправления, вовлечение школьников в социально значимые дела



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Обучение в школе носит словесный характер, недооценивается предметно-практическая деятельность (И.П.Волков). Поэтому школа не выполняет конкретных практических работ. В школе не изобретают, не исследуют, не снимают фильмов. Следовательно, у классного руководителя нет объективных оснований для того, чтобы судить об индивидуальных особенностях личности ученика. По этой причине учитель не может дать подробную психолого-педагогическую характеристику его склонностей, потенциальных возможностей в будущей профессиональной деятельности. Современная профориентация часто носит формальный характер. Об этом свидетельствует проведенный анализ деятельности классных руководителей.

Результаты анализа планов классных руководителей (около 100 планов воспитательной работы) говорят о крупных просчетах в планировании. Воспитательная работа не всегда подчинена форми-

рованию ценностных отношений у детей к организующей деятельности. Она имеет, как правило, функциональную сущность. Характеристики на класс носят констатирующий характер. Преобладают излюбленные принципы фронтальности и часто отсутствуют индивидуальная, парная и групповая формы деятельности.

Нами составлена сравнительная таблица, где систематизированы и наглядно представлены типичные недостатки, характеризующие массовую школьную практику, и совокупность требований, предъявляемых к планированию в передовой практике.

Таким образом, в процессе преподавания курса «Педагогика», спецкурса «Методика воспитательной работы» и других особо важно делать акцент на формирование у будущих специалистов управленческих функций по планированию и организации жизнедеятельности в детских коллективах, а также на технологии общения с детьми.

ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.Н.Петров, профессор Волжского государственного инженерно-педагогического института

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

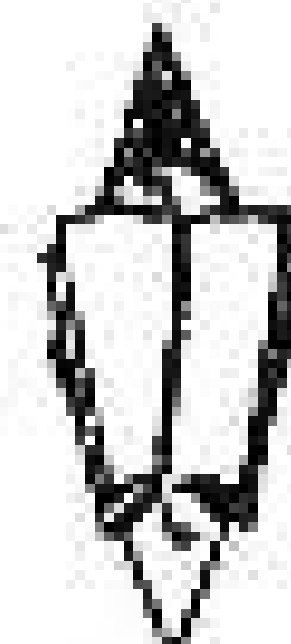
Обновление высшего профессионально-педагогического образования осуществляется в направлении гуманизации всех процессов в высшем учебном заведении. Это требует перераспределения функций субъектов педагогического процесса, разработки механизмов реализации целей непрерывного многоуровневого профессионального образования, внедрения интегративных процессов в практику образовательной системы.

Сущность процесса гуманизации профессионально-педагогического образования состоит в переходе от дискретного образования к непрерывному, от узкопрофессиональной деятельности к социально-культурной профессиональной педагогической деятельности, от разрозненных знаний к интегративным педагоги-

ческим смыслам, от теории знаний в области педагогического образования к самостоятельному овладению управленческо-педагогической деятельностью. Гуманизация как функция должна способствовать реализации социально-экономических, психолого-педагогических, культурологических, научно-технических, организационно-управленческих закономерностей, отражающих особенности деятельности педагогов и обучающихся.

В Волжском государственном инженерно-педагогическом институте реализация гуманистической функции профессионального образования осуществляется через:

— создание многоуровневой системы профессиональной подготовки (рабо-



чий – мастер производственного обучения – инженер – педагог);

– целенаправленную организацию учебно-методической и научно-методической работы, ориентированную на создание комплексного методического обеспечения образовательного процесса;

– решение вопроса об обеспеченности института педагогическими кадрами, обладающими способностями педагога-диагноста, умеющими творчески использовать в практической деятельности принцип развивающего обучения и современные педагогические технологии;

– создание региональной организационно-функциональной структуры управления институтом как учебно-научно-методическим комплексом, осуществляющим непрерывное многоуровневое профессиональное обучение;

– организацию образовательного процесса по сквозным (интегрированным от I до III уровней) учебным планам по специальностям вуза;

– совершенствование организации повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов для предприятий, организаций и образовательных учреждений региона;

– внедрение в процесс обучения современных педагогических и информационных технологий, обеспечивающих реализацию личностно-деятельностного, интегративно-модульного подходов к организации процесса обучения.

Таким образом, гуманизация профессионально-педагогического образования охватывает не только содержание и технологию образования или особенности управления им – она гораздо шире и объемнее отдельных составляющих педагогического процесса и складывается из особенностей единого образовательного пространства, особенностей социальной среды, в которой происходит становление специалиста, особенностей управления системой образования, а также содержательных и технологических характеристик.

МЕТОД ГОЛОГРАФИЧЕСКОГО ПОДХОДА И ПРОЦЕСС ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

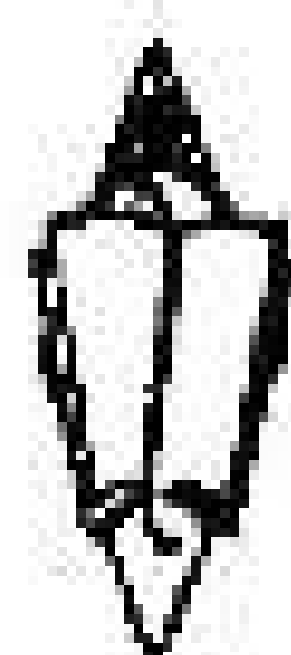
*Л.П. Качалова, доцент кафедры педагогики и психологии Шадринского
государственного педагогического института*

Идея голографического подхода обнаружена нами у Антонио Менегетти в описанном им голографическом сознании. Что можно «извлечь» полезного из данной позиции?

Прежде всего, полезным для педагогического сознания является определение автором индивидуальности как точки соединения многочисленных векторов движения. Она рождается из взаимного равновесия, которое устанавливается на пересечении этих векторов. Равновесие создает единство динамики векторов, т.е. образ: лицо, руку, листок... познание. Значит, мысль – не что иное, как повторение, отражение энергии, направленной по вектору в одно место; в этом отражении содержится образ, обладающий количеством энергии и векторной динамикой. Множественность образов обуслов-

ливает их диалектику (Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика: Пер. с итал. Пермь, 1993. С. 7).

Многогранность образов позволяет варьировать любые явления. Рельефность образов – это следствие, созданное источником, который предшествует самому явлению. Ребенок воспринимает первые образы после того, как ощутил свою индивидуальность. Как только личность начинает отделять себя от других, векторы энергии, динамика сил – все это приходит во взаимодействие, накладывается друг на друга, уничтожает друг друга, причем сама личность остается стабильной; многообразие событий создает множество образов вокруг единой оптической точки, сквозь призму которой они воспринимаются (там же. С. 13).



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Попробуем переложить это на язык педагогического образа, процесса подготовки будущего учителя. Каждый студент – личность. Личность индивидуальная, содержащая в себе многочисленные пересечения качеств и свойств, векторов своего движения. Студент подобен ребенку пяти-шести лет, его поведение можно назвать голографичным: он весь на виду, и каждому действию под руководством преподавателя (если это доставляет ему удовольствие) отдает себя целиком. На начальных этапах обучения студенты поглощены одним событием, выражают себя всем своим естеством, поэтому их сознание очень эмоционально. На последующих этапах обучения студент утрачивает свою голографичность – он рационально мыслит, но остается голографичным по отношению к наиболее интересующим его областям знания. Помогает ему в этом подсознание, которое постоянно действует по принципу голографии: там, куда оно указывает, и осуществляется действие.

Что же такое голография? Что представляет собой голографический метод? Как же обучать студентов, учитывая голографическую ситуацию?

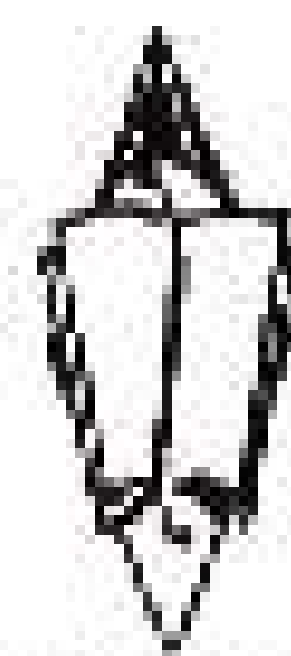
Под голографическим методом подразумевается система образовательных способов, технологий в обучении, направленная на объемную многомерную подачу изучаемого материала, соответствующая особенностям многомерности восприятия окружающего мира и запаса витагенного (жизнью рождаемого) опыта. (Белкин А.С. Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций. Нижний Тагил, 1998. С. 3 – 16). Понятие голографии – физическое, оно означает рассмотрение объекта в отраженном многомерном пространстве не менее чем в трех проекциях. Переносим сказанное на процесс интеграции психолого-педагогических знаний, укажем, что в голографии важны целостность, объемность образа. Знание должно быть голографичным и для этого предъявляться в как можно более разносторонних, многомерных измерениях. В этом смысле важно уяснить голографическую ситуацию, т.е. подход к обучаемому не как к объекту, а как к самости, когда он целостен. Это персонификация

подхода к обучению студента, субъективация процесса познания, признание самости самого студента.

Обратимся к векторности. Антонио Менегетти – в индивидуальности присутствует соединение многочисленных векторов. Векторность процесса обучения удивительно точно сформулирована профессором А.С.Белкиным, который выводит три проекции образовательного пространства с тремя центронаправленными векторами: витагенная проекция – витагенная информация, востребованная педагогом в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания; вектор ученик – знание – учитель; стереопроекция – информация, идущая от учителя, использующего витагенную информацию обучаемых; вектор учитель – знание – ученик; голографическая проекция – информация, идущая от любого дополнительного источника: витагенный опыт других, книга, средства массовой информации, научные данные и др. (там же. С.11).

Когда встает вопрос об интеграции знаний, важно выбрать правильный вектор с учетом названных и сочетать их, с одной стороны, с методологическим, технологическим и личностным, а с другой – с межпредметным и внутрипредметным. Методологический вектор актуализируется через приобретение разносторонних теоретических знаний. Технологический объединяет разносторонние знания на уровне методики, технологии образования, упорядочивая сложные педагогические процессы. Личностный вектор способствует развитию неповторимого «Я» будущего учителя. Кроме того, следует учитывать векторность самого интегрированного знания: знание тогда будет интегрированным, когда оно «появляется» с трех позиций – психологической, педагогической и частнодидактической. Это и есть голограмма трех проекций, способствующая многомерному представлению знания.

Опираясь на концепцию А.С.Белкина, классифицирующего приемы голографического подхода, представим эту модель в ситуациях, адекватных процессу интеграции психолого-педагогических знаний. Автор выделяет следующий ряд приемов: прием ретроспективного анали-



за жизненного опыта с раскрытием его связей в образовательном процессе: прием стартовой актуализации жизненного опыта учащихся; прием опережающей проекции преподавания; прием дополнительного конструирования; прием временной, пространственной, содержательной синхронизации образовательных проекций; прием витагенных аналогий; прием одухотворения объектов в голографии образовательного процесса; прием творческого синтеза и моделирования идеальных образовательных объектов (там же. С.16).

В своем исследовании мы использовали указанные приемы, которые доказательно оправдали себя, а также свои идеи, явившиеся творческим дополнением к ним. В частности, нами применялись приемы понятийно-терминологического осмысления, приемы систематизации и классификации по общему объекту, приемы переформулирования, приемы тематического изображения, прием интуитивной подсказки, прием соотнесения психолого-педагогических моделей и др.

Кратко охарактеризуем данные и некоторые другие приемы с точки зрения технологии.

Прием понятийно-терминологического осмысления направлен на активизацию деятельности по анализу содержания, выработке представлений и формулировке понятий психолого-педагогического знания. Это работа с готовым терминологическим словарем: готовое толкование, незавершенное суждение о понятии, категории, которые следует «интегрировать» в научную формулировку. Готовые интегрированные понятия подразумевают работу по усвоению понятий с последующим их воспроизведением в контрольных тестах, экспресс-тестах, их запоминанию и применению в различных ситуациях. Операционное интегрирование состоит в выборе вариантов суждений с целью исключения поверхностного усвоения, получения объективной и качественной самооценки сформированности психолого-педагогических знаний.

Прием перехода от графической модели к рисуночной заключен в перенесении иллюстративно-схематического изображения объекта в содержательное выражение, например, когда требуется

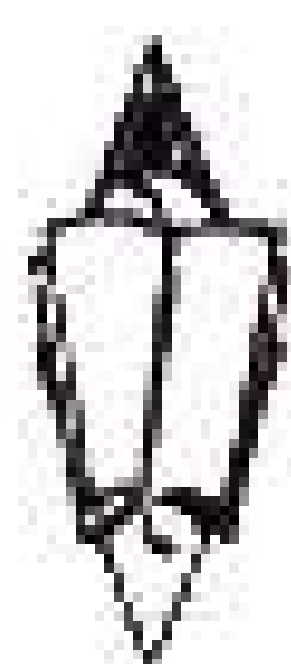
нарисовать состояние школьника в разных позициях: после грубого замечания учителя, при игнорировании школьника и пр.

Прием ретроспективного анализа жизненного опыта применяется в тех случаях, когда необходимо использовать аналитические способности и умения студентов, соотнести ценностную образовательную информацию с запасом витагенной информации и сделать необходимые в образовательных целях выводы. Цель данного приема – сведение витагенных знаний с научными. Технологическое значение состоит в том, что с помощью этого приема разрешаются противоречия между научной идеей и имеющимися представлениями о ней студентов. Образовательная задача преподавателя сводится к своевременной диагностике степени расхождения между витагенным опытом и научным знанием и, с опорой на систему научных доказательств, раскрытию образовательной ценности накопленного студентами опыта.

Прием соотнесения психолого-педагогических моделей позволяет рассматривать явление объемно, аргументировать и востребовать из запасников долговременной памяти имеющиеся у студентов знания. Например, при обращении к блоку «Мотивация и мотивы учения» предлагается подумать над тем, с помощью каких дидактических приемов можно с успехом побудить школьников к познавательной деятельности, воспитывать интеллектуальные мотивы и т.п.

Прием витагенного одухотворения объектов психолого-педагогического знания заключается в том, чтобы одухотворить, точнее, очеловечить объекты двух дисциплин, приписывая им человеческие качества, мотивы, действия, раскрыть тем самым смысл образовательных связей, процессов. Например, изучая проблемы школьного учебника и историю его развития, характеризуя его содержательную, конструктивную и методическую стороны, можно составить монолог, в котором Учебник повествует о своих трудностях (проблемах), своем состоянии (оформлении), подноте (нормативности), своих законах и принципах.

Прием творческого синтеза сводится к тому, чтобы психолого-педагогические



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

знания были представлены как студентами, так и преподавателем в голографии – в эмоционально окрашенной форме. Для преподавателя это использование художественного слова, вокализации голоса, смысловых кодирований и пр., а для студентов – выполнение творческих заданий (например, создать собственную художественно-педагогическую композицию или драматизировать ситуацию, изобразить в сюжетной картинке принципы обучения и воспитания, сделать зарисовку двух противоположных ситуаций, раскрывающих эмоциональное состояние школьника и пр.).

Прием витагенных аналогий в образовательных проекциях осуществляется по формуле: «В жизни нет ничего такого, чего еще не было». Именно здесь лежит разгадка афоризма: «История постоянно дает уроки, которые никого и ничему не учат». Суть приема – в использовании витагенного опыта студентов в плане исторических проекций. Образовательная ценность его заключается в раскрытии преемственности знаний человека в онтогенезе и филогенезе. Знания, лежащие на поверхности, давно освоены человеком; только глубокое изучение способно дать какие-то новые знания. Психологи знают, как сложно усвоить научный материал той или иной темы, той или иной теории. Поэтому, рассматривая психоаналитические теории личности (З. Фрейда, например), они допускают аналогии типа «Эдипов комплекс» (соотносимый с понятием «бессознательных» комплексов и рассказов о возникновении драматической ситуации, подобной описанной Софоклом в трагедии «Царь Эдип»).

Далеко не полный перечень приемов метода голографического подхода тем не менее способен показать, что его процессуальная сторона объединяет на уровне технологии обучения психолого-педагогические знания, как оптимально сочетаются традиционные методы обучения с названными приемами, а главное, обеспечивается дидактический синтез знаний посредством творческого моделирования учебного процесса со стороны как преподавателя, так и студентов.

Конструктивный вектор голографического подхода как метода и способа

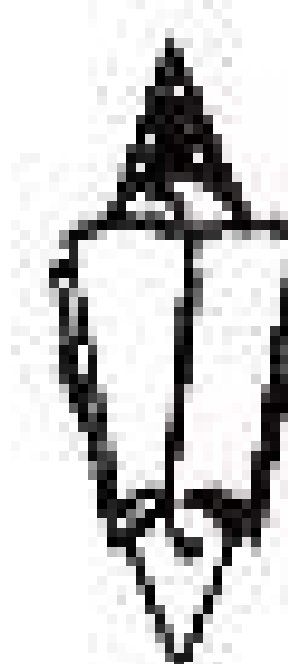
интеграции психолого-педагогических знаний сочетает в себе линейную проекцию – «плоское отображение знаний», стереоскопический эффект – востребованность знаний студентов, проекцию объемного отображения – «обволакивание» информации дополнительными источниками. Реализация этих проекций в процессе интеграции знаний осуществляется через:

а) преподнесение знаний в различных плоскостях, например раскрытие проблемы личностного подхода в современной интерпретации психолого-педагогических наук;

б) использование конкретных знаний в разных проекциях – персонификация, гиперболизация и пр.;

в) включение данных педагогики и психологии в решение педагогических задач «объемного измерения», например определения вектора эмоционального воздействия посредством выбранных учителем приемов стимулирования познавательной активности.

Спектр педагогических возможностей метода голографического подхода, применяемого в процессе интеграции психолого-педагогических знаний, достаточно широк. Указанный метод позволяет строить процесс обучения на основе использования витагенного опыта личности, а это, по мнению профессора А.С.Белкина, главный путь превращения научных знаний в ценность, когда НЕзнание становится не невежеством, а ценностным стремлением познать неизвестное. Метод голографического подхода позволяет актуализировать ИН-СЕ ЛИЧНОСТИ, ее интеллектуальный потенциал, который так необходим для построения научной картины психолого-педагогических знаний; метод придает эмоциональную и интеллектуальную окраску процессу познания, создает условия, достаточные для развития творческой личности каждого студента, позволяет моделировать процесс учения и обучения в единстве объективного и субъективного, дает возможность глубинного и осознанного усвоения материала, формирования представления о психолого-педагогических фактах, явлениях, способствуя тем самым интеграции знаний, оформлению их в системное качественное состояние.



МЕТОДОЛОГО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Т.К. Решетникова, ст. преподаватель кафедры хорового дирижирования,
пения и методики музыкального воспитания Мордовского
государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева*

В настоящее время в педагогической науке анализируются и выявляются критерии методологической и методической подготовки педагога-музыканта, актуализируется необходимость возрождения в России статуса школьного учителя музыки с широким гуманитарным мировоззрением.

С целью построения осмысленной системы методической подготовки учителя музыки для студентов заочного отделения педагогического факультета МГПИ им. М.Е. Евсевьева нами структурирован курс «История, теория и методика музыкального образования». Разработана программа курса, где осуществлена попытка сформулировать представление о содержании музыкального образования как общенаучного, общехудожественного и общемузыкального, в широком смысле гуманитарного.

Проблема гуманизации и гуманитаризации образования в современном обществе приобретает первостепенное значение. Она обязательно предполагает интегративно-гуманитарное построение учебных программ и обязательных курсов (Л. Тарасов, Э. Гельман, В. Ниорадзе, В. Середя, Н. Карлов и др.). Именно поэтому в ходе составления программы курса «История, теория и методика музыкального образования» мы ориентировались на интегративный подход. Изучение основ предмета студентами педагогического факультета должно осуществляться во взаимосвязи с комплексом смежных дисциплин гуманитарного цикла: целесообразна актуализация знаний, умений, навыков, приобретенных ими в цикле дисциплин предметной подготовки, в процессе изучения психолого-педагогических, культурологических предметов учебного плана. Предполагается, что параллельно с изучением данного вузовского курса студенты будут знакомиться с предметами обязательного минимума содержания профессиональной образова-

тельной программы по специальности 030700 «Музыкальное образование»: методологией музыкального образования, музыкальной психологией и психологией музыкального образования.

Представляется целесообразным изучение указанного предмета в контексте осмысления следующих дисциплин: «Культурологические основы музыкального образования в школе», «Массовая музыкальная культура и школа», «Мордовская музыка в школе», которые читаются в институте на педагогическом факультете.

В условиях методологического самоопределения педагога-музыканта не следует забывать, что предмет методологии науки, методологического ее анализа понимается достаточно широко, он охватывает многообразные методы, приемы и операции научного исследования, его нормы и идеалы. Современная методология научного знания теснейшим образом связана со всем комплексом наук, изучающих человека, общество, культуру. В нашем случае частная гуманитарная дисциплина «Методика музыкального воспитания» не решит своих методолого-методических проблем, не привлекая материал из смежных областей гуманитарного знания.

Вероятно, речь следует вести об интегративном комплексном подходе. Именно такой метод гуманитарного познания имел в виду М.М. Бахтин, когда выстраивал свой методологический фундамент. Основные принципы интегративной методики музыкального воспитания мы осмысливаем через призму методологии гуманитарного познания этого ученого (см.: Решетникова Т.К. Актуальность идей М.М. Бахтина в методологии высшего педагогического образования // Высшее педагогическое образование в России: традиции, проблемы, перспективы: Материалы междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 125-летию Моск. пед. гос.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ун-та: В 2 ч. М., 1997. Ч. 2. С. 202 – 204). Сегодня многие аспекты гуманистического наследия М.М.Бахтина привлекают внимание мировой и отечественной науки. Философско-методологические подходы в образовании и воспитании ориентируют на концепцию гуманизации и гуманитаризации. Диалог с идеями величайшего ученого составляет общую методологическую тенденцию всей нашей эпохи. Стремительный рост популярности методологических постулатов блестящего филолога, философа, культуролога объясняется насущной потребностью педагогики высшей школы в перспективной гуманистической парадигме воспитания и образования.

К методологии гуманитарного познания обращаются не только литературоведы, лингвисты, культурологи, философы, но и педагоги-музыканты (Е.Ю.Глазырина, Э.Б.Абдуллин, Б.М.Целковников, А.И.Щербакова и др.). Специфика гуманитарной методологии заключается в том, что предметом ее изучения выступает ценностно-значимый мир человека, где ведущее место занимает этическая проблематика (М.М.Бахтин). Смысл гуманитарного познания – не просто установление факта, раскрытие объективной закономерности явления, а прежде всего аргументированная оценка. Вот почему предметом гуманитарной науки у М.М.Бахтина становится «выразительное и говорящее бытие». В данном случае единство этики, эстетики, гносеологии, онтологии служит ключом к сущностному пониманию бахтинской методологической концепции. Согласно мыслителю, предметом гуманитарного познания является текст, хотя бы потенциально значимый. А проблема исследования текста – задача герменевтики. Диалогический принцип общения выступает важнейшей методологической константой при герменевтическом анализе внутреннего содержания текста, любого культурного феномена.

В русле данной, интегративной, философско-антропологической методологии мы сформулировали основные принципы преподавания вузовского курса «История, теория и методика музыкального образования»:

1) профессиональная подготовка учителя музыки в контексте актуальных проблем музыкальной педагогики;

2) интеграция музыкально-педагогической науки и практики в русле методологии гуманитарного познания;

3) приоритет аксиологического методологического ориентира в становлении личностной музыкально-педагогической позиции будущего учителя музыки.

Содержательный объем программы связан с организацией диалогической формы общения со студентами: преподаватель предстает как коллега, ученый, исследователь, он излагает материал не как аксиому, норму, а как актуальную дискуссионную проблему. В диалогической совместной деятельности заключается один из главных путей становления творческой личности будущего школьного учителя музыки.

Разделы представлены таким образом, что каждый последующий естественно вытекает из предыдущего. Вводный раздел раскрывает методологические основы, предмет, задачи курса. Во втором разделе освещаются основы теории и методики музыкального образования школьников, принципы, содержание, формы организации музыкальных занятий. Характеризуются методы и виды музыкальной деятельности, акцентируется внимание на методике музыкального воспитания на разных возрастных этапах, подчеркивается значение межпредметных связей художественно-гуманитарных дисциплин в музыкальном образовании. Третий раздел содержит характеристику действующих школьных программ по музыке и определение педагогических условий для их усвоения школьниками. Четвертый раздел посвящен становлению и развитию отечественной и зарубежной музыкально-педагогической мысли. Курс завершается разделом, отражающим актуальные проблемы современного музыкально-эстетического воспитания и образования. Подчеркивается значимость гуманистического наследия М.М.Бахтина в профессиональной подготовке учителя музыки, акцентируется внимание на технологии музыкально-педагогического творчества, показывается роль национальной музыкальной традиции в современной музыкальной педагогике, значение регионального компонента в образовании.



Представленная учебная дисциплина структурирована с учетом принципов интегративной методики. Отличительные принципы данной интегративной системы таковы:

1) взгляд на содержание музыки как эффективную форму хранения духовного опыта человечества. Предполагается, что учитель музыки в процессе профессионального роста раздвигает рамки узкой специальности и входит в содержательное поле всей духовной культуры. Приобретается профессиональный багаж на уровне мировых стандартов;

2) направленность музыкального образования и воспитания на раскрытие индивидуального содержания личности, углубленное познание мира и самопознание через постижение ценностного содержания искусства. Имеется в виду формирование «ценностного сознания», «участного мышления», «участного переживания» (М.М.Бахтин). В этой связи уместен аксиологический подход к вопросам музыкального воспитания и образования. Аксиологический методологический ориентир всегда подразумевает наличие мысленного или непосредственного диалога с объектом изучения. В данном случае следует вести речь о музыкальной герменевтике;

3) личное творчество студента – основа интегральной педагогики. Целесооб-

разен творческий, экспериментальный характер педагогического процесса в интегральной системе. В условиях полидисциплинарной подготовки студента на педагогическом факультете МГПИ им. М.Е.Евсевьева технология музыкально-педагогического творчества должна составлять основу интегрального подхода;

4) формирование в процессе музыкального воспитания и образования полноценных нравственных стимулов для дальнейшей успешной профессиональной деятельности педагога-музыканта. Актуальна мысль М.М.Бахтина о том, что «содержание не может быть чисто познавательным, совершенно лишенным этического момента». История, теория и методика музыкального образования, воспринимаемые через призму духовно-нравственных координат, формируют педагогическую рефлексию будущего учителя музыки.

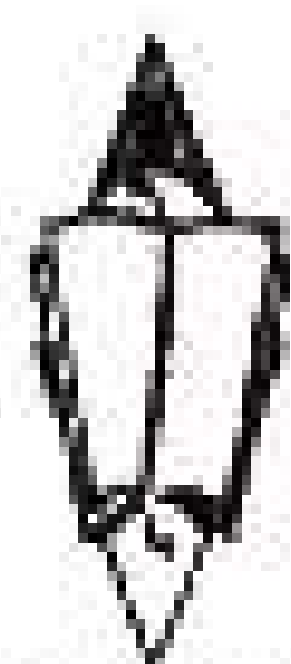
Конечная цель методолого-методической подготовки педагога-музыканта на интегративной основе – расширение образовательного информативного поля обучаемого, воспитание культуротворческой, гуманитарно ориентированной личности, которой свойственно понимание своей этико-эстетической сущности в аспекте творческого осмысления актуальных проблем истории, теории и методики музыкального образования.

ОБЩАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В КАМЕНСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

Т.Н. Крыгина, зам. директора Каменского педагогического колледжа

Обеспечение нового уровня качества подготовки специалистов, формирование гибкой системы кадровой политики, удовлетворяющей современные потребности общества в специалистах различных направлений, способных к быстрой адаптации в изменяющихся условиях профессиональной деятельности, обусловили появление образовательных учреждений инновационного типа, таких, как лицей, гимназия, школа с углубленным изучением отдельных предметов, школа с про-

фильной направленностью, образовательный комплекс, колледж; поставили на повестку дня задачу перехода на многоуровневую систему подготовки специалистов; потребовали от всех педагогических коллективов пересмотра своей миссии, учебных программ, планов, создания перспективных проектов развития учебного заведения, освоения новых педагогических технологий и др. В настоящее время одной из важнейших является проблема научного обоснования



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

перспектив развития системы среднего профессионального образования, а также региональной системы многоуровневого педагогического образования.

Реализация идеи непрерывного образования в Ростовской области, характеризующейся высоким культурно-образовательным уровнем, особенно актуальна. Здесь созданы: экспериментальная площадка для отработки перспектив внедрения непрерывного профессионального педагогического образования, ассоциация «Педагогическое образование» образовательных учреждений Ростовской области; ведется разработка общей технологии профессионально-педагогической подготовки специалиста в колледже.

В последние десятилетия появились фундаментальные труды по исследованию сущности и содержания понятия «педагогическая технология», классификации. Значительный вклад в изучение проблемы внесли В.П. Беспалько, Н.В. Борисова, В.В. Гузеев, Г.К. Селевко, В.Т. Фоменко, Д.В. Чернилевский и др. Создаются и осваиваются практические технологии обучения и воспитания, в которых находят отражение вопросы организации учебных занятий, отдельных видов познавательной деятельности учащихся, организации педагогической практики, общения, внеаудиторных занятий и т.д. Исследуются технологии развивающего, проблемного и других видов обучения. Однако общая технология личностно-ориентированного образования, особенно в среднем специальном учебном заведении повышенного типа – колледже, представляющем собой сегодня первую ступень высшего образования, разработана и обоснована недостаточно.

Под общей технологией профессионально-педагогической подготовки мы понимаем практическую реализацию педагогической системы во взаимосвязи всех ее компонентов: ценностей и целей, субъектов образовательного процесса (студентов и преподавателей), содержания образования, методов и организационных форм; способов управления, анализа результатов и контроля эффективности системы.

Разработка общей технологии профессионально-педагогической подготовки студентов проходит в 4 этапа:

1) подготовительный (переосмысление ценностей и целей, создание нормативно-правовой документации, профориентационная работа);

2) разработки содержания образования (составление на основе государственных образовательных стандартов квалификационных характеристик, учебных планов и учебных программ);

3) поддержки и развития инновационных процессов (изменение управленческих структур, создание форм общественного управления, структур, обеспечивающих творческую активность личности; модернизация форм и методов обучения, интеграция с вузом, возникновение новых форм повышения квалификации преподавателей и др.);

4) разработки и реализации критериев оценки результатов деятельности учебного заведения.

Реализация технологии как педагогического процесса предполагает обоснованность каждого ее компонента (этапа).

Подготовительный этап функционирования общей технологии профессионально-педагогической подготовки специалистов в колледже связан с выполнением социального (государственного) заказа. Сегодня возросла роль данного фактора, и деятельность учебного заведения планируется с учетом потребностей общества в тех или иных специалистах. Обогащая описанную В.П. Беспалько (Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М., 1989) технологию в соответствии с концепцией личностно-ориентированного образования, мы закладываем в нее интересы личности в получении широкой культурологической и качественной профессиональной подготовки, в развитии и реализации творческих способностей, индивидуальных особенностей, мотивов и ценностных ориентиров.

Изменение парадигмы образования, переход к личностно-ориентированному образованию невозможен без переосмысления его ценностей, так как «именно образование как наиболее технологическая и подвижная часть культуры, образно говоря, держит руку на пульсе человеческих ценностей и идеалов» (Гершунский Б.С. Философия образования для



XXI в. М., 1997). Именно на первом этапе происходит наиболее глубокое осмысление ценностей и целей образования. Мы рассматриваем ценностные характеристики образования как три взаимосвязанных единства: образование как ценность государственная, общественная и личностная. Принципиально важным, новым является приоритет личностной ценности образования, индивидуально мотивированного отношения человека к собственному образованию, его уровню и качеству. Ценности образования – «это его человеческие смыслы, общественно одобряемые и передаваемые из поколения в поколение образцы педагогической культуры, запечатленные в культурном облике человека...» (Бондаревская Е.В. К новому типу инновационной деятельности в образовательном регионе // Инновационная школа. 1995. № 2); сам человек выступает целью и основным критерием оценки качества образования. Отсюда основными ценностями образования являются студент и преподаватель; творчество и творческая самореализация; культуросообразная развивающая среда учебного заведения, педагогическая культура. Главная цель инновационного образования – сохранение и развитие творческого потенциала личности, готовой к жизнедеятельности в условиях технологического прогресса, к самообразованию, самореализации и самоконтролю.

Существенное значение на данном этапе имеет разработка нормативно-правовой документации. В нашем случае на основе приказа о реорганизации педагогического училища в педагогический колледж и типового положения было разработано Положение о Каменском педагогическом колледже, в котором нашли отражение вопросы структуры колледжа, организации учебного процесса, управления и др., утверждены договор о сотрудничестве с Ростовским государственным педагогическим университетом, положения о кафедрах, лаборатории и др.

Важнейшее звено технологии составляют студенты колледжа. Здесь большое значение, по нашему мнению, имеет профориентационная работа, включающая собственно профориентационную работу, проводимую учебным заведени-

ем совместно со школами и отделами образования; организацию деятельности подготовительных курсов в колледже, обеспечивающих учет возможностей и личностной направленности слушателей; диагностику профессиональной направленности абитуриентов, уровня их подготовленности к получению педагогической профессии. Целью такой работы являются оказание помощи в свободном, наиболее полном и правильном выборе профессии, поддержка интересов и потребностей личности как в получении образования, так и в собственном развитии и саморазвитии.

Следующим структурным компонентом технологии, обеспечивающим повышение эффективности обучения, мы определяем изменение содержания профессиональной подготовки. Последнее представляет собой фактор, содействующий развитию будущего учителя как человека культуры, способного ориентироваться в существующих вариативных образовательных системах и технологиях, выражать личностное отношение к создаваемым новациям, развиваться и самореализовываться в избранной профессии.

Государственным образовательным стандартом предусмотрено включение в учебный план широкого спектра предметов по выбору студента, в зависимости от его интересов, запросов и наклонностей, в противовес не всегда обоснованному жесткому дидактическому требованию, согласно которому все должны изучать один и тот же материал, единообразно и за одно и то же время. Кроме обязательного для каждого студента программного материала стандарт предоставляет возможность самостоятельного изучения предметов с последующей организацией периодических консультаций, лекций, коллоквиумов, семинаров.

Отныне содержание образования предстает не как произвольный набор совершенно не связанных между собой предметов, а как система взаимосвязанных, порой интегрированных предметов, нацеленных на целостное развитие личности. В концепции непрерывного образования в системе педколледж – вуз (Левчук Л.В., Греков А.А. Концепция непрерывного образования в системе педколледж – вуз. Ростов н/Д, 1996) со-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

держание обучения определено как «гуманизированное, структурированное по образовательным областям, интегрированное по новым и традиционным учебным предметам».

Многоуровневая система предполагает соблюдение принципа преемственности в содержании образования, сущность которого состоит в том, что на каждой высшей по рангу ступени образования учитывается все то, что было изучено на ранних ступенях, и с ориентацией на это разрабатываются состав и структура содержания учебного материала, а также определяется организация учебного процесса.

Связывая технологию подготовки специалистов в колледже с личностно-ориентированным обучением, учитывая изменение содержания, мы пересмотрели действующие учебные программы, так как перед ними сегодня стоит задача не передачи определенного объема знаний для заучивания, а постоянного обогащения опытом творчества, формирования механизма самореализации личности каждого студента как будущего профессионала.

Этап поддержки и развития инновационных процессов для нас был связан прежде всего с реорганизацией учебного заведения, переходом в новый статус, что, действительно, очень многое изменило. Теперь мы можем говорить о возможности вхождения в систему многоуровневой подготовки специалистов. Существующий на протяжении многих десятилетий разрыв между педагогическими учебными заведениями при наличии единой цели (подготовка учителя для школы) наконец-то начал сокращаться.

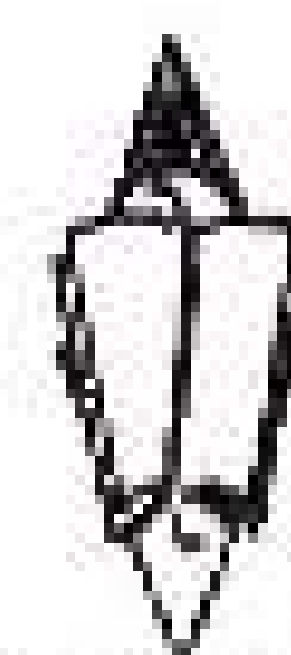
Учебно-воспитательные процессы в вузе и педучилище долгое время строились обособленно: педагогические коллективы не имели представления о деятельности своих коллег. Несогласованность действий создавала неоправданные трудности в обучении выпускников средних специальных учебных заведений в институте. Переход на многоуровневую систему подготовки специалистов помог решить данную проблему, а также обеспечить возможность достижения на каждом этапе получения образования того

уровня образования и развития личности, который соответствовал бы ее возможностям и интересам, помогал бы обеспечить защиту социальных прав студентов-выпускников педагогического колледжа.

Благодаря переходу на многоуровневую систему профессиональной подготовки, упрочению связей с высшими учебными заведениями мы при проектировании общей педагогической технологии в колледже как инновационном учебном заведении, имеющем собственные цели, нормы, обеспечивающие жизнедеятельность, способность к саморазвитию, не можем не учитывать процессы интеграции с вузом, непрерывность образования. В исследовании проблем непрерывного образования мы опираемся на работы А.А. Грекова, Л.В. Левчука, Г.П. Зинченко и др. На основе их выводов можно следующим образом определить особенности системы непрерывного педагогического образования:

- гибкость, что обеспечивает быструю адаптацию;
- расширение образовательного пространства и возможностей личностно-развивающей модели профессионального образования, что позволяет создать оптимальные условия для развития инноваций;
- моделирование новых технологий профессионально-педагогической подготовки с учетом кадровых ориентаций региона;
- открытость и постоянство действующей системы анализа функционирования учебных заведений с установкой на саморазвитие.

Непрерывная система образования направлена на целостное развитие личности, повышение возможностей производственной и социальной адаптации в динамическом обществе. В связи с этим в колледже созданы структуры, обеспечивающие творческую активность личности, развитие которых происходит за счет интеграционных процессов с вузом и имеет существенное значение в жизнедеятельности колледжа, позволяет решать вопросы подготовки специалистов в единстве с высшей школой, поднять на более высокий уровень профессиональные и личностные качества преподавате-



лей и студентов, самостоятельную и научно-исследовательскую работу и решить другие проблемы. Это кафедры, лаборатория, студенческое научное общество, тесно взаимодействующие с кафедрами и факультетами Ростовского государственного педагогического университета.

Процессы интеграции с вузом определили и выбор дидактических процессов, потому что и колледж, и вуз осуществляют достижение единой цели, какой выступает подготовка высококвалифицированных кадров, на основе тесного творческого научно-исследовательского, методического, учебного сотрудничества, единства учебных планов, учитывающих преемственность в обучении. Благодаря заключенному с РГПУ договору о сотрудничестве колледжа и вуза, совмещенности учебных планов и программ наиболее подготовленные выпускники имеют возможность после трех лет обучения перейти на II или III курс соответствующего факультета вуза.

Можно выделить следующие основные дидактические условия, при которых усвоение содержания образования актуализирует личностные функции:

- диалогичность как сотрудничество субъектов учебного процесса в конструировании ценностно-смыслового содержания предмета;
- жизненная контекстность как включенность учебной задачи в жизненно-смысловое пространство ученика;
- усвоение содержания в игровой форме как свободно принимаемой, продуктивной, напряженной, жизненно-имитирующей деятельности.

Из вышеназванных условий вытекают и иные подходы, иные требования к личности преподавателя, его педагогической культуре. Самым действенным фактором и стимулом повышения уровня педагогической культуры является включенность преподавателя в педагогическое творчество, инновационную деятельность, исследовательский поиск.

Для реализации технологии, носящей личностную направленность, мы подбирали такие формы и методы работы, которые помогли бы включить механизмы развития и саморазвития как студентов, так и преподавателей, создали бы пред-

посылки для личностного и профессионального роста.

Важным моментом, проблемой, с которой постоянно сталкивается педагогический коллектив, является отсутствие навыков самостоятельной работы у студентов колледжа. Необходимость решения этой проблемы диктует уровень подготовленности абитуриентов, вчерашних школьников (преподаватели практически всех дисциплин отмечают их неспособность к самостоятельной работе, неумение записать лекцию, составить план, тезисы, подобрать литературу к реферату, выстроить логику ответа и др.), с другой стороны, на этот же недостаток указывают и преподаватели вуза, получившие наших выпускников. Важное значение здесь имеет квалификация педагога. Обеспечение действенности данного компонента технологии мы связываем с созданием условий для раскрытия творческого потенциала преподавателей, для овладения ими теорией и практикой личностно-ориентированного образования, личностно-ориентированной педагогической культурой.

При измерении уровня педагогической культуры преподавателя мы исходим из критериев, предложенных Е.В.Бондаревской: гуманистическая педагогическая позиция преподавателя по отношению к студентам и его способность быть воспитателем; психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление; образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями; опыт творческой деятельности, умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую); культура профессионального поведения, способности саморазвития, саморегуляции собственной личности и деятельности.

Сегодня, с учетом вышесказанного, нельзя работать старыми классическими методами обучения, необходим иной подход, который бы научил студентов, учащихся школ тому, как самим добывать знания. Поэтому особое внимание уделяется организационным формам обучения. Это то, что сможет обеспечить активную субъектную позицию на всех этапах обучения. Важнейшей составляющей педа-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

гогического процесса становится лично-отно-ориентированное взаимодействие преподавателя со студентами. Преподаватель должен сам ориентироваться в широком спектре современных частных технологий и научить студента критически осмысливать имеющийся в этом плане опыт.

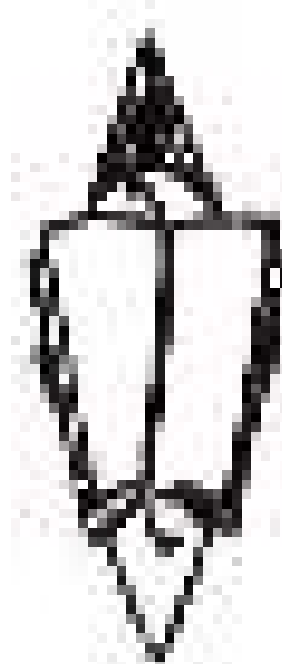
Результативность действия технологии в среднем специальном учебном заведении определяется уровнем подготовленности выпускника, его способностью самореализоваться, адаптироваться в новых условиях, будь то 2-я ступень многоуровневой подготовки – соответствующий факультет вуза, либо школа, в которой он будет работать. Поэтому мы включаем в проектирование общей технологии взаимосвязь со школой и вузом, устанавливая обратную связь со школами, в которые распределяются наши выпускники, и с факультетами, на которые они поступают на основе совмещенных, выпускных в колледже и вступительных в вуз, экзаменов.

Таким образом, задача общей педагогической технологии заключается в создании определенной совокупности условий для личностного и профессионального саморазвития студентов и преподавателей, возможности самореализоваться, самоак-

туализироваться. С другой стороны, состояние и качество функционирования общей педагогической технологии подготовки специалистов в колледже сегодня немыслимо без разработки и реализации критериев оценки деятельности учебного заведения, без диагностики, которую по своей направленности, целям и задачам можно представить как педагогический мониторинг, решающий проблему более объективных способов оценки функционирования образовательной системы, соответствия качества образования, предоставляемого педагогическим колледжем, требованиям образовательного стандарта повышенного уровня.

Запуск инновационных процессов, как нам представляется, возможен при наличии баланса всех компонентов системы, включая содержание и технологию, социокультурную среду и управление, человеческие ресурсы.

Общая технология создается усилиями всех участников образовательного процесса в колледже. Вместе с тем мы признаем необходимость специальной деятельности по ее созданию со стороны управленческих структур, особенно таких, как совет колледжа, учебная часть, кафедры, методический совет и др.



ПРОБЛЕМЫ КУЛЬТУРЫ И ВОСПИТАНИЯ

ПЕДАГОГИКА ДУХОВНОСТИ КАК НАУКА И АКТУАЛИЗИРОВАННАЯ ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Т.И. Власова, доцент кафедры педагогики Ростовского госпедуниверситета

Воспитание современных школьников переживает острый кризис, поскольку ситуация жизни для большинства людей в России характеризуется как трагическая с точки зрения экономических и социокультурных условий существования. Обостряется проблема преемственности поколений, возникает культурологический вакуум. Проблема воспитания приобретает доминирующее звучание как проблема демонстрации осмысленности взрослой жизни для детей данного времени в конкретной стране. Вакуум «семейной духовности» со всей очевидностью необходимо заполнять с помощью педагогически организованного процесса воспитания духовности школьников.

Системным кризисом современной России, по нашему мнению, является кризис духовный. Жизнь осложняется тем, что в ней трудно обнаружить позитивный смысл из-за разрушения старых и дискредитации «новых» ценностей. Духовный кризис личности — это прежде всего утрата смысла жизни. Острота вечных вопросов не зависит от возраста, однако у молодых людей их неразрешенность чаще всего приводит к глубокому психологическому кризису личности.

Реальная социально-педагогическая ситуация свидетельствует о неудовлетворительном состоянии воспитания школьников. Как показали исследования, внутренний мир детей включает ценностные ориентации на материальную и духовную сферы жизни, зависящие от возраста и социокультурного окружения. Общим местом является интенция к Абсолютным ценностям (духовность личности), проявляющаяся в стремлении школьников познавать себя и окружающий мир. В то же время доминирующими характеристиками детского мировосприятия являются терминальные конструкты (методика К. Рокича) де-

структивного порядка в среде подростков и жесткие «волевые» инструментальные конструкты, преобладающие в старшем школьном возрасте. «Болезнь» Духа находит отражение в духовном кризисе личности ребенка.

Противоречие между потребностью личности в духовном развитии и состоянием процесса воспитания в современной школе обостряется системным духовным кризисом. В такой ситуации необходимость переакцентирования целей образования на духовность становится очевидной. Ценностным основанием воспитания должна стать ориентация на духовность личности школьника, овладение конкретным смыслом жизни. Назрела необходимость в теоретической разработке проблем духовности, в реальном возвращении категории «духовность» в педагогическую науку и практику.

Современный подход ориентирует исследователей на поиск ответов на эти вопросы в плоскости диалога религиозного и светского взглядов. Наше время ни в чем так не нуждается, как в духовной очевидности, указывал И.А. Ильин на рубеже веков. «Духовность человека» нами рассматривается как научное понятие, для анализа которого мы используем аксиосферу общемировой и русской культуры, представленную в научных и философско-педагогических текстах, в том числе и религиозного характера. Методологические позиции теории диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер) позволили произвести такое «совмещение», которое, по нашему мнению, раскрыло конструктивные возможности в разработке педагогической



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

теории воспитания духовности современных школьников.

Педагогика духовности представляет собой целостную педагогическую теорию, учитывающую закономерности жизни Духа, формирования ценностей и функциональной нагрузки экзистенциальных ценностей (ценности существования, смысл жизни). В этой связи опыт использования философских идей экзистенциализма становится методологическим основанием в теоретическом поиске путей воспитания современных школьников.

Мы исходим из того, что философское понимание жизни человека как проявления экзистенции объясняет внутренний механизм развития духовности, поскольку экзистенция – способ бытия человеческой личности – представляет собой «открытую возможность», конкретную неповторимую личность. В то же время пессимистический взгляд классического экзистенциализма на бесперспективность человеческого существования в земном мире может быть снят с помощью духовной ориентации жизни человека на Абсолютные ценности.

Таким образом, сущность духовности человека заключена в проявленности наличной (изначальной и полной) экзистенции посредством реальной (здесь и теперь) и возможной (теперь и там) экзистенций с ориентацией на Абсолютные ценности. Исходя из этого механизм духовного развития можно определить как способ преодоления себя для более углубленного осознания своей экзистенции. Человек, с одной стороны, превращает себя в предмет познания, а с другой – находит себя в напряжении «пограничных ситуаций».

Философский анализ позволил нам выразить категорию «духовность» через понятие «экзистенция». Такой прием использован для того, чтобы обосновать парадигму воспитания духовности, осуществив прорыв в педагогическом сознании по данной проблематике. Допустимость такого переакцентирования продиктована не столько внешними причинами, сколько нашим пониманием сущности экзистенции как способа бытия человеческой личности.

Характеристиками духовности являются антиномичность человеческой сущности (колебание и баланс между добром и злом); гармония (баланс) между иррацио-

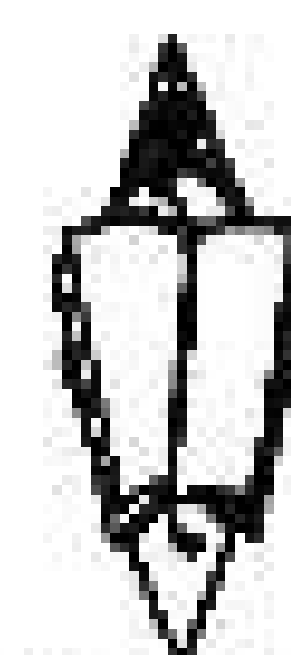
нальным и рациональным (душой и сознанием); гармония (баланс) между витальной и духовной сущностями (уравновешивание физиологических потребностей и «требований» субъективного духа); интенция к Абсолютным ценностям. Антиномичность и интенция являются, по нашему мнению, общими показателями человеческого развития, а баланс между витальностью и субъективным духом характеризует индивидуальное проявление различных частей экзистенции.

В воспитании современных школьников необходимо также опираться на философию ценностей, поскольку ноогенный кризис выходит в плоскость разрешения экзистенциальных проблем, проблем жизни и смерти человека. Преодолеть этот кризис как на уровне общественного сознания, так и на уровне единичного человека под силу только вере. Попытка примирить религиозную основу человеческой жизни и независимость человеческого мышления, которому свойственно противопоставление самого себя и любого авторитета, какой бы облик он ни принимал, будь то Бог, или Брахман, или Аллах, или Мировой Дух, или Абсолютная Идея..., стала, на наш взгляд, конструктивным моментом в концептуальных идеях отечественной философии экзистенциализма.

Методологический аспект воспитания духовности заключен в теории формирования ценностей, которая указывает, что ценность может возникнуть только в объектно-субъектном отношении. Ценности и смыслы жизни возникают в процессе реализации отношения с «жизнью», следовательно, для формирования экзистенциальных ценностей человеку необходимо иметь отношения с другим носителем адекватной жизни.

Изучение психологических трудов по проблематике духовности человека утвердило нашу позицию в том, что духовность имеет феноменологическую сущность. Воспитание духовности – это выстраивание экзистенциально-наполненных ситуаций овладения смыслами жизни, организация взаимоотношений ребенка с субъектами-носителями позитивного смысла жизни, психолого-педагогическая поддержка его душевной жизни.

Ценности бытийствуют в двух формах: значимости на уровне души и смысла на



уровне сознания. Совокупность ценностей на уровне единичного человека представляет собой аксиосферу личности.

Условием развития личности выступают валеологические и эстетические ценности, способом и средством развития – интеллектуальные, а результатом личностного и гражданского становления – нравственные и гражданские ценности. Духовность непосредственно связана с экзистенциальными ценностями, ценностями существования, смыслами личности, практически в них реализуясь. Экзистенциальные ценности, наиболее обобщенные и наиболее интеллектуализированные по своей сути, интегрируют все другие ценности. точкой пересечения которых служит вопрос о смысле жизни.

Являясь феноменом человеческой жизни, экзистенциальные ценности (смысл жизни) имеют широкий спектр функций в процессе становления личности ребенка: жизнеопределяющую, системообразующую, коррекционную, стимулирующую. Духовность как интегративное основание воспитания позволяет спроектировать целостную педагогическую теорию. Данная методология предоставляет возможность преодолеть функционализм воспитания, его дробность в реальной школьной практике, которая имеет определенные негативные последствия в виде размытости результатов воспитания. В таком ракурсе духовность выступает и целью, и принципом воспитания.

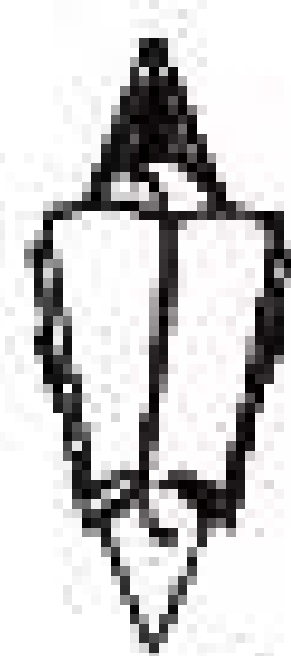
В процессе аналитической работы были сформулированы задачи воспитания духовности относительно возрастных экзистенциальных периодов: развитие духовности ребенка, его способности к сопереживанию, становление основ самооценки и системы «образов» Абсолютных ценностей (1-й этап); развитие самосознания и становление основ экзистенциальных ценностей (2-й этап).

Исходя из анализа сущностных проявлений Духа, общих закономерностей воспитания и внутренних параметров ценностного отношения экзистенциального толка была определена сущность процесса воспитания духовности школьников. Она представляет собой становление системы экзистенциальных ценностей, выражающееся во взаимосвязи уровня чувственного переживания (самочувствие) и

рационального осмысления (самоосмысление) ребенком своей реальной экзистенции. При организации этого процесса необходимо опираться на баланс между названными уровнями, который поддерживается за счет различного гуманитарно-ориентированного содержания, адекватного сущности экзистенциальных возрастных этапов. Специфика воспитания духовности школьников лежит в плоскости душевно-когнитивных процессов развития личности, приводящих к способности человека преодолевать «временный» характер жизни, овладевать ею как вечной субстанцией в качестве реального блага.

Содержание процесса становления ценностей должно включать культурологическое знание о различных экзистенциальных смыслах. Культурологическое знание, являющееся концептуальным ядром самосознания субъектов учебного процесса (школьник – учитель), включает представления об Абсолютных ценностях как об универсальном, общеродовом смысле жизни; о смысле жизни различных групповых субъектов; о смысле жизни единичного человека, т.е. конкретного учащегося. Культурогенетический путь демонстрирует смену ценностных доминант, постоянную реструктуризацию аксиосферы, которая отражает как бы смысл эпохи или, говоря иначе, смысл групповых субъектов. Самым обширным по объему и самым значимым с позиции целей воспитания духовности является содержание, отражающее уровень экзистенциальных ценностей единичного субъекта.

В онтогенезе наблюдается динамическая смена ценностных доминант, которая постепенно приходит к более или менее устоявшейся структуре, влияющей на всю жизнь субъекта. Стержнем аксиосферы личности являются экзистенциальные ценности. Объекты – носители ценности в первую очередь должны обладать мощным энергетическим потенциалом, чтобы попасть в смысловое поле личности. В этой связи и содержание, необходимое для наполнения смыслами воспитания духовности, должно опираться на определенные принципы: эмоциональной насыщенности (особенно на первом этапе), гуманитарного равновесия, коррелятивности различных экзистенций, динамической реструктуризации Абсолютных ценностей.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация последнего принципа предполагает концентрацию внимания школьников на Абсолютных ценностях по этапам. Нами предлагается один из вариантов такой концентрации. Поскольку, в нашем понимании, Абсолютные ценности выстраиваются в иерархию: Добро – Красота – Истина, где Красота является принципом гармонии жизни, то становление отношений происходит следующим образом: субъект (единичный) через механизм гармонии (баланса) внутри себя вступает в общение с другими людьми и с миром. Это приводит в первом случае к Добру, во втором – к Истине с опорой на внутренний принцип гармонии и восхождения к Красоте как внешнему регулятору.

В условиях системного кризиса, охватившего наше общество, проблема воспитания духовности ребенка актуализируется, становясь самостоятельной целью воспитания. Духовность, будучи универсальным и системообразующим феноменом жизни единичного и совокупных субъектов является основополагающей в воспитательных теориях, предлагающих ее в качестве результата воспитания. Процесс воспитания духовности школьников как педагогическое явление может быть представлен в качестве смыслопоискового вза-

имодействия субъектов – носителей экзистенции (ребенок – воспитатель), включающего следующие этапы: целеполагания, переживания (формирование «образов» Абсолютных ценностей), осмысления, отношений, саморефлексии, моделирования и «преодоления» (этап открытой экзистенциальной перспективы).

Таким образом, целостная теория воспитания духовности школьников включает механизм перевода Абсолютных ценностей в смысл жизни конкретного ребенка: экзистенциальные ценности рождаются из реальной экзистенции в пределах ее возможностей. Их подлинность подтверждается в том случае, когда реальная экзистенция приобретает статус ценности, а это происходит в результате превращения онтологической модальности бытия как сущего в аксиологическую модальность бытия как значимого, т.е. «оборачивания» (термин М.Кагана) онтогенетической экзистенции ее филогенетическими ценностными смыслами. В данном случае происходит корреляция индивидуального с Общечеловеческим смыслом жизни.

Будущее человечества сопряжено с педагогикой духовности, поскольку, воспитывая ребенка, мы развиваем его духовность.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

М.В.Коржова, методист РУО при МГУ им. Н.П.Огарева

Одной из главных проблем любого профессионального образования является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности студента к усваиваемой им деятельности профессиональной. В этой связи немаловажное значение имеет специфика профессиональной деятельности. Мы видим конечную цель университетского образования в индивидуальном профессиональном становлении личности студента, позволяющем качественно и своевременно осуществлять профессиональные функции с оптимальными психофизиологическими затратами.

В процессе реализации данной цели можно выделить два направления. Первое состоит в создании студентом внутренних

средств профессиональной деятельности и предполагает формирование специальных знаний, умений и навыков, необходимых и достаточных в определенной предметной области. Так происходят расширение информационно-психологического пространства профессионала и поэтапное структурное изменение личности, повышающее автономность ее поведения при решении профессиональных задач. Второе направление – формирование внешних средств профессиональной деятельности. Оно включает процесс накопления фиксированных знаний и социальных регуляторов в данном профессиональном сообществе и развитие материальных средств труда в соответствующей предметной деятельности.



Нами изучался процесс формирования специальных профессиональных знаний у студентов психологического отделения университета в ходе целенаправленной учебной деятельности. Учебная деятельность студентов отличается от учебной деятельности школьников по ряду показателей. Вузовское образование базируется на формировании у студентов целостного профессионального мышления теоретического типа как основы профессиональной деятельности. Так, содержание учебной деятельности студентов психологического отделения определяется спецификой профессиональной деятельности специалистов-психологов. Логическое упорядочение учебного материала должно подчиняться логике упорядочения учебной деятельности, психолого-педагогическим закономерностям ее развития в системе учебного процесса в высшей школе. Поэтому решение основных проблем совершенствования вузовского психологического образования, повышения его эффективности и качества связано с реализацией деятельностного подхода к подготовке специалиста.

Категория учебной деятельности — одна из основных в вузовском обучении студентов-психологов. Этот факт доказывает возможность целенаправленного формирования профессионального психологического мышления в условиях вузовского обучения. Понятие «профессиональное мышление» предполагает наличие у специалиста определенного комплекса особенностей мышления, позволяющих ему успешно выполнять профессиональные задачи на высоком уровне мастерства.

В современной психолого-педагогической литературе можно выделить два подхода к определению сущности профессионального мышления. Первый подход опирается на концепцию С.Л.Рубинштейна о детерминации мышления внешними условиями через внутренние (см.: Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. — М., 1989. Т. 1). В роли внешних условий выступает задача, которая обуславливает объективное содержание и направление мыслительного процесса. Второй подход связан с концепцией поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина, согласно которой мышление рассматривается как тот или иной тип ориентировки специалиста в предмете своей деятель-

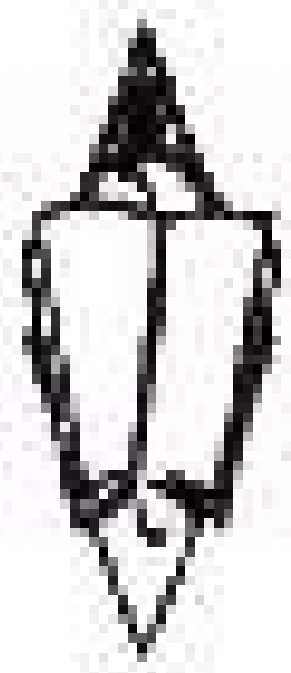
ности (см.: Гальперин П.Я. Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 2. С. 3 — 8).

Мы считаем целесообразным придерживаться первого подхода в понимании сущности профессионального мышления и рассматривать его как рефлексивную умственную деятельность по решению профессиональных задач. В этой связи принципиальное значение приобретает проблема специфики решения профессиональных задач специалистами, работающими в области психологии, а также учебно-профессиональных задач студентами-психологами в процессе обучения.

В основе разработки системы учебно-профессиональных задач для студентов психологического отделения университета лежит структура профессиональной деятельности практического психолога. Мы употребляем термин «учебно-профессиональная задача», так как для студентов характерной является не чисто профессиональная, а именно учебная, учебно-профессиональная деятельность.

Необходимо отметить, что между учебно-профессиональными задачами, которые решают студенты, и практическими задачами, которые решают специалисты-психологи, имеются существенные различия. В работах большинства исследователей (В.В.Давыдова, Г.Г.Микулиной, З.С.Поповой) проводится четкая дифференциация учебных и конкретно-практических задач в зависимости от того, на что ориентирован в процессе решения задачи субъект. Понятие «учебная задача» предполагает ориентацию субъекта на овладение обобщенными способами действия. Термин «конкретно-практическая задача» употребляется при ориентации человека на овладение частными способами действия. Такое разделение способствует более точной формулировке условий учебной задачи и определению механизмов ее решения.

Наиболее четкое различие учебной и конкретно-практической задачи дала Л.В.Берцфаи. Согласно введенному ею определению, учебная задача — это та, в которой способы действия являются прямым объектом усвоения, а обнаружение и анализ существенных условий действия выс-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

тупают как основная и главная цель решения, причем последующее выполнение конкретных действий происходит в плане ранее выделенной общей ориентировочной основы. При решении конкретно-практической задачи овладение ориентировочной основой не является прямой целью. Она используется при решении серии частных и конкретных заданий, а правильное выполнение каждого из них выступает как желаемый конкретный результат. Автор подчеркивает определенную условность термина «конкретно-практическая задача», поскольку решение и этого типа задач содержит в себе момент учения (хотя по ряду показателей оно сходно с усвоением знаний в обыденных ситуациях).

Существенную сторону процесса решения учебной задачи составляет освоение обобщенного способа действия. Такое освоение требует преобразования заданного образа действия в ориентировочную основу, общую для выполнения конкретных действий. Это приводит к изменению самого субъекта, в том числе к изменению уже имеющихся у него способов организации и регуляции своих действий или же к овладению новыми способами ориентации.

В процессе учебной деятельности студентов необходимо вырабатывать у них такой тип ориентации в предлагаемых заданиях, при котором осуществляется поиск общих принципов построения учебно-познавательного действия для однородных учебных задач.

В выполнении учебно-познавательных действий, составляющих основу учебной задачи, В.В.Давыдов выделяет последовательные преобразования:

— преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта;

— моделирование выделенного отношения в предметной, графической или знаковой форме;

— преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»;

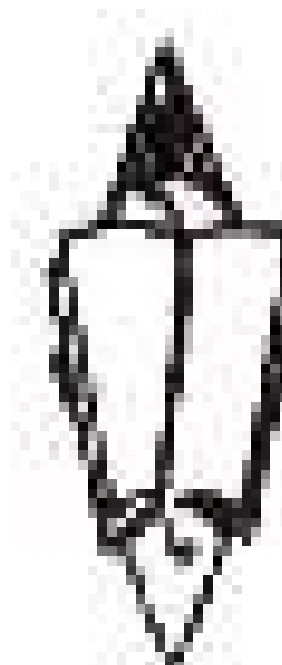
— построение системы частных задач, решаемых общим способом;

— контроль за выполнением предыдущих действий;

— оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи (см.: Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психол. журн. 1998. Т. 19, № 6. С. 20 – 27).

Трудность решения профессиональных задач, в отличие от учебных, состоит в том, что условия конкретной практической задачи нередко отличаются неполнотой и недостаточной точностью, в связи с чем психологу приходится отвергать общий способ решения данного типа задач и находить новое нестандартное решение. Поэтому важно выработать у студентов умение не только правильно решать профессиональные психологические задачи исходя из поставленных условий, но и предлагать альтернативные решения, выдвигая ряд второстепенных, вспомогательных условий, т.е. необходимо формировать такое важное свойство профессионального психологического мышления, как диалектизм.

Итак, проблема специфики решения учебно-профессиональных задач студентами психологического отделения университета исследуется исходя из понимания профессионального мышления как процесса решения субъектом системы профессиональных задач. В процессе учебной деятельности такие задачи отражают существенные особенности профессиональной психологической деятельности и являются средством вхождения студентов в сферу профессиональной деятельности практического психолога.



ИЗ ОПЫТА НРАВСТВЕННО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

*А.А.Тарасов, доцент кафедры общественных наук Саранского
кооперативного института МУИК*

*Н.Н.Абрамова, доцент кафедры общественных наук Саранского
кооперативного института МУИК*

В современных условиях преодоление схем и стереотипов в исторической науке ставит перед преподавателями вуза новые задачи. Необходимо идти в ногу со временем, четко улавливать настроения студенческой аудитории. Как отмечал профессор Московского государственного университета им. М.В.Ломоносова И.С.Галкин, «...у преподавателя вуза должна быть голова ученого, талант педагога, совесть гражданина». С этим нельзя не согласиться. Чтобы воспитать творчески мыслящую личность, педагог должен быть сам примером в этом отношении.

Мир, в котором мы живем, сложен и многообразен. Мудрость нашего времени состоит в заметном усилении потребности людей знать особенности своей истории. Наука спешит откликнуться на эту потребность. Прошлое народа, его исторические корни, опыт, памятники старины вызывают живейший интерес. Правда, чего в этом интересе больше? Проснувшегося национального самосознания? Чувства вины за долгое культурно-историческое беспамятство, особенно перед доревольционной отечественной историей? Страх перед настоящим или неверия в будущее? Думаем, что в первую очередь – осознания глубинной связи между собственной судьбой и судьбой своего народа, своей страны. Раньше это трактовалось как патриотизм, сейчас – «здоровый национализм» в рамках, разумется, «русской идеи».

Народ жив, пока жива его историческая память, – таков символ веры современного человека. Общая связь с историей должна быть подкреплена, однако, его личной уверенностью в своей действительности, а не мнимой причастности к ней. Ведь связь с национальной историей никому не гарантирована автоматически, в силу текущей в жилах крови или заложенных генов. Нельзя причислить себя к русской истории

только на основании своего русского происхождения. Быть русским по крови и русским по содержанию, особенно по культуре, – разные вещи.

Бесспорно, надо знать свою историю. Знание в равной степени обращено как к своей национальной, отечественной истории, так и к зарубежной (всемирной): оно нейтрально по отношению к разделяющей их черте. Знать историю и быть в истории – не одно и то же, хотя между тем и другим существует несомненная связь. Соответственно необходимо различать знание истории, даваемое научными изысканиями, и осознание своей личной причастности к ней – то, что мы называем историческим самосознанием личности. Потребность в таком самосознании весьма велика у современного человека, озабоченного своей культурно – исторической генеалогией.

Во всяком случае, вопрос о собственной исторической принадлежности решается в наше время на уровне не только страны, народа в целом, но и каждого отдельного человека. Народ обладает историческим самосознанием просто в силу того, что живет в своей истории; его самосознание неотделимо от его существования. Но там, где народ перестает быть этнически однородной массой, «расщепляясь» на множество образующих его индивидов с их уже не общей, а личной судьбой, историческое самосознание обретает значение самостоятельной проблемы, причем встающей перед каждым. В этом случае, говоря о «своей истории», уже нельзя ссылаться на факт проживания в данной местности, государстве или среди данного народа. В современном мировом сообществе с его расширившимися коммуникациями и постоянной миграцией людей (как вынужденной, так и добровольной) из одной местности в другую проблема исторического самоопределения требует от каждого сугубо личного



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

решения, самостоятельных действий и усилий.

Обычно мы отождествляем себя с историческим прошлым, которое отличаем от других по его национальным признакам и свойствам. Однако в истории мы ищем связь не только с прошлым, но и с настоящим. Без такой связи она может иметь значение лишь музейной реликвии, экзотической редкости, объекта этнографического, археологического или нумизматического интереса. Но возможна ли связь настоящего с прошлым, когда настоящее представляет собой не буквальное повторение прошлого, его простое копирование, а нечто принципиально новое? Как избежать тех крайностей, которые действительно угрожают нам в этой ситуации? Одной крайностью является то, что иногда настоящее отвергается во имя прошлого. Другая хорошо известная крайность из нашей недавней истории – тотальное отрицание прошлого, насильственный обрыв традиций. В этой связи задача ученых состоит в восстановлении исторической справедливости, нити, связывающей времена и народы.

История, как известно, является одним из наиболее важных предметов с точки зрения аккумулярования предшествующего социального опыта человечества. Данная дисциплина наиболее полно и системно передает этот опыт студенту, выступая объединяющим элементом для всех гуманитарных (и, отчасти, естественных) дисциплин.

Несмотря на наличие требований государственного образовательного стандарта, следует признать, что единства среди вузовских преподавателей во взглядах на структуру и содержание курса истории пока нет. В принципе это вполне нормальное явление. В условиях творческого подхода, плюрализма мнений, очевидно, невозможно, да и не нужно, непременно стремиться к унификации курса. Он, как никакой другой, зависит от специфики вуза и от индивидуальности преподавателя. Тем более сейчас, когда идет процесс освобождения от догм и стереотипов, сковывавших творческую мысль историков-марксистов, и ставится задача освоения всего богатства общественной и исторической мысли, выработанного человечеством и проверенного практикой общественного развития.

В советский период, когда в обществе и науке господствовала интернациональная по духу доктрина марксизма, теория общественно-экономических формаций настолько схематизировала мировую историю, что было затруднено даже выявление подлинной специфики отечественной истории. Кроме того, марксистский исторический материализм предписывал жестко противопоставлять социализм как «высшую стадию» предшествующей истории, в том числе собственной, истории национальной. Все это искажало реальную историческую перспективу. Формационный подход, как известно, брал за основу преимущественно объективно существующие, независимые от воли человека социально-экономические отношения.

Вообще, историю какой-либо страны или народа следует, на наш взгляд, изучать, с одной стороны, как процессы, свойственные именно данному обществу, а с другой – в мировом контексте, на фоне других обществ, стран и регионов. Несмотря на то что всякая национальная история индивидуальна и неповторима, обладает определенными внутренними закономерностями и спецификой, ни один народ не существует изолированно. Он соседствует с другими народами, испытывает на себе различные внешние воздействия, взаимодействует с мировым сообществом. Наконец, природа человека едина, и отсюда – общие черты в истории разных народов, возможность сравнения характеров и результатов их эволюции. По нашему мнению, в освещении отечественной истории равно необходимы оба подхода – внутренний и внешний. Они по сути дополняют друг друга, ибо особенное можно выявить лишь на фоне общего, и наоборот, общее познается при сопоставлении конкретных случаев.

Сегодня в изучении истории России дополнение внутреннего подхода общемировым важно не только в научном, академическом плане. Студент должен осознать, что Россия – вовсе не изгой в мировом сообществе, что другие народы в свое время преодолевали примерно те же трудности развития, что опыт России, соединяющей в себе различные элементы Запада и Востока, имеет всемирное значение. Поэтому не случайно в последние годы мысль оте-



чественных историков все чаще обращается к цивилизационному методу. Он дает возможность преподавателю и студентам взглянуть на историю другими глазами, увидеть разные ее грани и прояснить многие вопросы, поставленные современной эпохой перед нашей страной и миром в целом.

Вместе с тем нужно признать, что в науке остается много спорных, нерешенных вопросов как в теории, так и в истории конкретных цивилизаций. К тому же этот подход нередко грешит «европоцентризмом», возводя в абсолют модель цивилизационного развития Запада. Однако он имеет и ряд преимуществ, так как дает возможность вырабатывать у студентов творческое и свободное мышление, новое многомерное видение истории. Всемирная история в этом ключе должна предстать перед ними как пестрая, красочная картина вариантов развития человечества, каждый из которых имеет как свои достоинства, так и недостатки, не претендуя на идеальность. Цивилизационный подход, по нашему мнению, как бы привносит в историю человеческое измерение. Именно человек с его видением мира, с его этическими и эстетическими представлениями, нормами поведения в обществе, человек в самых разных его проявлениях и формах деятельности становится в центре внимания.

Так как до сих пор еще не создана «универсальная» схема, теория (парадигма) истории, мы отдаем предпочтение «золотой середине», т.е. балансированию между формационным и цивилизационным подходами, что, на наш взгляд, обеспечивает достаточно объективное изложение материала и характеристику исторических событий.

На основании вышесказанного нам представляется вполне обоснованным предложение схемы преподавания курса истории применительно к нашему вузу, с учетом профессиональной специфики выпускников и связанных с этим особенностей нравственно-мировоззренческого комплекса. Назовем важнейшие ее пункты.

Во-первых, курс полностью соответствует требованиям государственного образовательного стандарта и учитывает экономический и юридический профиль подготовки студентов кооперативного института. Нами разработаны соответствующие

план-программа, планы семинарских занятий, включающие, кроме заданий и литературы, активные ситуации, тесты и тематические кроссворды («Из истории предпринимательства», «Из истории рынка», «Из истории бухгалтерского учета, финансов и кредита», «Из истории потребительской кооперации», «Из истории права» и др.), а также тематику контрольных работ и вопросы экзаменационных билетов. Опубликованы дополнительные материалы к лекциям по курсу истории: «Денежное дело в России» и «История налоговой системы в России», где изложение материала основано на общероссийском и дополнительно внешним подходом.

Во главу угла в преподавании истории нами ставятся многопрофильный подход, патристическая направленность, внимание к личностно-психологическим аспектам истории, акцент на сравнение процессов, происходящих в истории нашего Отечества, с аналогичными явлениями в зарубежных странах, ориентация на проблемное изложение курса.

Во-вторых, мы предлагаем концентрическую модель преподавания: сочетание двух линейно-параллельных курсов отечественной и всеобщей истории с элементами истории цивилизаций.

В-третьих, разработанный нами курс истории тесно связан с общекафедральными дисциплинами: философией, политологией, социологией, психологией, культурологией, экономической теорией и др., что дает возможность формирования комплексного мировоззренческого подхода.

Кроме того, мы твердо придерживаемся мнения о том, что вузовская история должна формировать исторический компонент мышления современного специалиста (исторический компонент профессионального мышления) и быть базисной для ряда профилирующих дисциплин в вузе. Поэтому в лекциях, планах семинарских занятий и тематике контрольных работ и рефератов отражены вопросы, касающиеся истории рыночных отношений, бухгалтерского учета, денежного дела и налогов, предпринимательства и менеджмента, права и кооперативного движения и т.п.

В-четвертых, мировым фоном, на котором должна «смотреться» российская история, нами признан процесс, обозначаемый понятием модернизации, которое уже



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

довольно прочно вошло в современную отечественную научную и учебную литературу. В этой связи во вводной лекции мы рассматриваем концептуальные подходы, сложившиеся в обществознании по отношению к истории: это прежде всего теория модернизации и теория мировой системы.

В-пятых, мы постоянно изучаем пожелания, рекомендации и запросы студентов о конкретных исторических знаниях.

Следует признать, что студенты поставлены в достаточно сложное положение. Новых учебных пособий недостаточно, а старые не могут в полной мере удовлетворить возникающие потребности. Поэтому большое внимание мы уделяем содержанию лекционного курса. В лекциях дается понимание того, что исторический путь России своеобразен и самобытен. Мы полагаем, однако, что эти особенности не исключили Россию из семьи европейских народов. «Мир» для России – это не только мир Византии, но и мир Европы, во всяком случае с конца XVII – начала XVIII в.

При подготовке тем по мировой истории мы исходим из того, что студент менее всего нуждается в социологизированной схеме, дающей некие абстрактные параметры, позволяющие сравнивать ход исторического развития мировой и российской цивилизаций. Мы стремимся к тому, чтобы помочь студентам в формировании конкретных представлений о важнейших событиях, определявших ход мировой истории, и о социально-исторических структурах, лежащих в ее основе. Конечно, нам приходится «балансировать» между этими намерениями и тем обстоятельством, что в центре нашего внимания должен оставаться российская история, включая и краеведение.

Вообще, в лекциях и на семинарских занятиях история России рассматривается в целом в контексте общемирового процесса модернизации – перехода от доиндустриальных обществ к современным, который, как известно, осуществлялся в разных странах и регионах в разное время и неодинаковыми темпами.

Из всей совокупности проблем всемирной истории и истории России (начала IX – XX столетия) выделены ключевые проблемные блоки: 1) особенности и общие тенденции экономического развития; 2)

становление и развитие социальной структуры общества; 3) динамика взаимоотношений власти и общества; 4) основные тенденции развития отечественной и мировой культуры.

Проблемно-блоковый подход, позволяющий проанализировать важнейшие стороны жизни государств и обществ на протяжении длительного времени, конечно, не раскрывает всего богатства связей, действовавших внутри каждой из сфер или влиявших на них извне. Он, однако, помогает установить первичные логические связи, являющиеся фундаментом для понимания более сложной, не прямой логики исторического процесса. Предлагаемый метод вырабатывает у студента широкий взгляд на вещи, учит сравнивать процессы, происходившие в разные века в разных странах, побуждает обращаться к более широкому кругу исторической, социально-экономической и политической литературы с элементами историософии.

Изучая параллельно истории Отечества всеобщую историю (от первобытности до наших дней), студент узнает о конкретных проявлениях не только российской, но и общемировых тенденций, о разрешении многовековых противоречий социально-экономического, политического и духовного развития страны и общества, о возникновении новых проблем и трудностей. В данном случае мы обращаемся, особенно по истории второй половины XX в., к хронологическому принципу изложения, так как имеем дело с материалом исключительно политизированным, с научной литературой, в которой отсутствуют фундаментальные работы по экономике, социальной структуре и культуре. В целом же сочетание двух принципов организации материала лекций должно помочь студенту уяснить как логику, так и диалектику исторического процесса, сформировать целостное представление об историческом пути мирового сообщества.

В то же время мы стремимся избегать сухости, чрезмерной академичности, того, что можно назвать «идеологизированностью» и «заданностью». Большое значение мы придаем оптимизации самостоятельной работы студентов при изучении истории, ведь активная и систематическая самостоятельная работа является не только основным средством сознательного и прочного



усвоения получаемых студентом знаний, развития его познавательных сил, но и непременно условием формирования его личности, важнейшим фактором его социально-психологического самоутверждения. Самообразование, на наш взгляд, должно расширить исторический кругозор студента, создав тем самым базу для понимания и усвоения теоретических и специальных дисциплин, и в первую очередь, истории права, истории экономики, истории потребительской кооперации, истории экономической мысли и др.

Все это достигается путем подготовки к семинарским занятиям, зачетам, экзаменам и написания рефератов по истории. Особое внимание мы уделяем написанию рефератов, тематика которых дается с учетом профиля студентов, причем допускается предложение ими своей темы.

В ходе работы над избранной темой у студентов вырабатываются навыки исследовательского мастерства. При изучении исторической литературы воспитываются чувство ответственности, уважительное отношение к своим предшественникам.

Понимания сути исторических эпох и колорита времени невозможно добиться без привлечения художественной литературы и литературных героев, на что мы также обращаем пристальное внимание. Прежде всего это касается классической зарубежной и русской литературы, создающей широкую панораму жизни и галерею действующих лиц: дворян, буржуазии, рабочих, ремесленников и др.

В совокупности все это призвано способствовать воспитанию интеллигентного и порядочного человека, осваивающего азы будущей профессии. Поэтому предпочтение в выборе темы реферата (доклада) отдается темам, близким профилю студентов: история бухгалтерского учета, налогов, финансов, законодательства, бизнеса и т.п.

Таково наше видение проблемы преподавания курса истории в условиях кооперативного вуза. Оно не претендует на «нормативность», на признание истиной в последней инстанции. Наша задача скромнее – поставить некоторые актуальные вопросы преподавания исторической дисциплины, предложить ответы на часть из них, поделиться опытом преподавания.

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ В ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

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

В период изменения всей системы образования проблема развития творческой личности стоит особенно остро. Формирование личности ребенка в учебном процессе начинается с первых дней его пребывания в школе. Важной задачей развития личности младшего школьника является формирование его творческого компонента. Особую роль в этом процессе играет математика, так как она способствует развитию необходимого человеку для жизни мышления и ее методы эффективно работают в различных областях знания.

Любое усваиваемое школьником математическое понятие осознается им полнее, глубже, всестороннее, если показаны его связи с самыми разными явлениями

окружающей действительности, а приобретаемое знание становится более научным, если в его основе лежит математика. Деление научных сведений на множество учебных предметов, существующее и в настоящее время, препятствует цельному восприятию мира школьниками.

В начальной школе целесообразно показывать ученикам окружающий мир во всем его многообразии, в единстве связей и отношений, не поделенный на сферы царствования отдельных отраслей науки, техники, искусства и т.д. Познания в различных областях науки и культуры приобретает один ребенок, и сведение их воедино облегчает усвоение разнообразных фактов.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Существует непосредственная связь между эмоциональностью, активностью чувственных форм восприятия ребенка, и его мыслительными способностями, объясняемая учением И.П.Павлова о высшей нервной деятельности.

Психологами отмечается связь и между интеллектом и двигательными функциями ребенка. Отсюда следует необходимость систематической, постоянной, специальной деятельности учащихся, рассчитанной на комплексное развитие их умственных способностей, сенсорики и моторики.

Отдельные шаги по пути совместного развития названных аспектов личности школьника – интегрированные уроки и межпредметные связи, прослеживаемые на некоторых занятиях, элементы гуманитаризации обучения – предпринимаются учителями-новаторами уже давно.

Тенденции к интеграционному обучению естественно связывать с гуманитарным воспитанием. Художественное (музыка, изобразительное искусство, ритмика и др.), физическое, трудовое воспитание является важным подспорьем в усвоении знаний и приобретении технических, ремесленных и иных навыков. Существенным моментом в гуманитарном воспитании является предоставление возможности творческим способностям детей свободно развиваться на занятиях предметами, далекими от гуманитарного цикла, например математикой.

Нами разработаны систематические внеурочные курсы творческого характера и соответствующие системы задач для младших школьников по двум направлениям:

- 1) симметрии и их приложения,
- 2) геометрические построения. Охарактеризуем кратко первое направление в интересующем нас плане.

Курс «Симметрии и их приложения» предусматривает знакомство детей не только с понятием симметрии и ее видами, но и с многочисленными проявлениями сим-

метрии в различных областях знания: музыке («Почему музыка так прекрасна?»), архитектуре («В чем красота архитектурных построек?»), скульптуре, ритмике, словах и литературных фразах, в процессе украшения вещей – дизайне (городецкая роспись, всеская вышивка), «паркетах» разной размерности (одномерных – бордюрах, двумерных – паркетах, трехмерных кристаллических решетках) и т.д. Детям предоставляется возможность проявить творческие способности при создании паркетов, при поиске симметрии в окружающем мире и других заданиях.

Названный курс формирует понятие симметрии и ее видов через выполнение практических работ: «Сшей игрушку!» (использование осевой симметрии при крое ткани), «Закладки для книг» (применение параллельного переноса при выполнении росписи через трафарет), «Узоры в круге» (использование поворота при вышивании салфеток), «Конструируем из бумаги» (применение центральной симметрии при изготовлении подвижных игрушек, например турбинки и волчка).

В ходе разработанных нами занятий осуществляется совместное развитие ума, моторики и чувств. Действительно, в процессе лепки, чеканки, вышивания, выпиливания, выжигания, работы с геометрическими инструментами рука, послушная уму, выполняет тончайшие трудовые операции и при этом гармонично развивается, а сама работа заставляет пережить самые разные чувства: чувство прекрасного, удовлетворение от созидательного труда, радость успеха и др.

Отдельные элементы материала внеурочных занятий могут быть использованы и на уроке. Фрагменты «образного» цикла служат своеобразным стимулятором мыслительной деятельности на протяжении всего урока. При такой организации работы рационально используется время от первой до последней минуты, без потерь на утомление и его преодоление.



РОЛЬ ПОДРАЖАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

Т.Н.Хилова, доцент кафедры педагогики Пензенского государственного университета

Сущность процесса подражания, по Л.С.Выготскому, состоит в том, что «в процессе развития ребенок начинает применять по отношению к себе те самые формы поведения, которые первоначально другие применяли по отношению к нему. Таким способом ребенок усваивает социальные формы поведения и переносит их на себя».

Д.Б.Эльконин различает два вида подражания: подражание, обусловленное непосредственным влиянием взрослого на ребенка, невыделенностью ребенком себя и своего поведения из контекста совместной со взрослыми деятельности (раннее детство); и подражание опосредованное образцами, возникающее в начале дошкольного возраста вследствие того, что ребенок начинает выделять себя и свое поведение из общей с окружающими действительности. Поведение ребенка начинает опосредоваться образцами, представлениями о действиях и поведении взрослых. С возникновения подражания образцам Д.Б.Эльконин связывает зарождение у детей произвольного поведения, нравственного сознания: «то, что называют произвольностью поведения, есть по существу не что иное, как подчинение своих поступков ориентирующему их образцу; возникновение первичных этических представлений есть процесс усвоения образцов поведения, связанных с их оценкой со стороны взрослых».

Благодаря включению ребенком образцов в различные виды своей деятельности (которые, по мнению Д.Б.Эльконина, в этом возрасте синкретичны), он усваивает соответствующие образцам нравственные отношения в форме представлений, что вызывает, в свою очередь, формирование психологических механизмов нравственного сознания. Следование образцам взрослого поведения рассматривается Д.Б.Эльconiным как

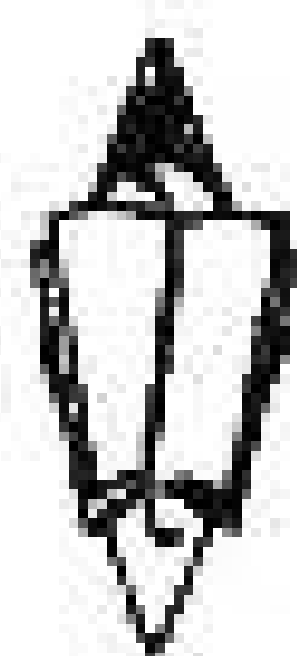
основной психологический механизм нравственного развития детей.

Известно, что нравственные образцы существуют в двух видах: как нравственные качества, которые являются для детей образцовыми, и в качестве конкретной личности, которой ученик готов подражать.

В проведенном нами исследовании у каждого учащегося младших классов зафиксировано 2 – 3 нравственных образца. Отвечая на вопрос «На кого ты хотел бы быть похожим?», 82 % учащихся 1-х классов назвали конкретных лиц из микросреды (родители, учитель, близкие).

Во 2-м и 3-м классах процент детей, ориентирующихся в своем выборе на нравственные образцы из микросреды, уменьшается. Причем обнаруживается разница в выборе нравственных образцов между мальчиками и девочками. Во 2-м классе 48 % мальчиков хотят быть похожими на персонажей художественной литературы и героев кинофильмов (в основном зарубежных боевиков). Привлекательными были названы качества «сильный», «смелый», «умест драться и защищаться». Остальные 52 % мальчиков назвали образцами для подражания значимых близких из микросреды (родители, сверстники, учитель, др. значимые близкие). Причем у конкретных образцов мальчики отмечают такое качество, как доброта, которое выступает мотивом для подражания: «Я хочу быть похожим на папу, он добрый, но только мало денег получает». У 62 % девочек 2-го класса нравственными образцами выступили лица из микросреды. Для 38 % девочек привлекательными оказались образцы из кинофильмов, художественных произведений.

В 3-м классе 67 % мальчиков привлекают герои кинофильмов, персонажи художественных произведений; 33 % мальчиков ориентируются в своем выборе об-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

разца для подражания на лиц из микросреды. Следует отметить, что роль сверстников в качестве образцов для подражания растет. Образцами для подражания 51 % девочек называет конкретных лиц из микросреды, а 49 % выбирают героинь из кинофильмов и художественной литературы. Следует учитывать, что подражание младших школьников не-

критично и неустойчиво, что проявляется в быстрой смене образцов.

Педагогу важно знать о роли и особенностях подражания в формировании нравственных представлений и учитывать это при планировании работы с младшими школьниками по нравственному воспитанию.



ПРИКЛАДНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ

ВОПРОС О КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ В РУССКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В.П.Захарова, доцент кафедры русского языка МГУ им. Н.П.Огарева

Категория состояния — часть речи, объединяющая в своем составе неизменяемые слова с общим значением состояния, выступающие в функции сказуемого безличного предложения, например: На улице холодно.

Данный разряд слов не всеми учеными признается как сформировавшаяся в русском языке часть речи. Еще в начале XIX в. Н.Кошанский, А.Востоков, Ф.Буслаев обращали внимание на то, что слова *жалко, зеня, нельзя, стыдно, можно* и другие не могут быть отнесены ни к прилагательным, ни к существительным, ни к наречиям в силу их особого лексического значения, неизменяемости, употребления в функции сказуемого. Эти слова они относили или к безличным глаголам, или просто к глаголам. А.Шахматов называл такие слова предикативными наречиями и считал спрягаемыми. А.Пешковский, с одной стороны, сомневался в возможности относить их к наречиям, а с другой — не был уверен в их совершенном отличии от наречий. Он считал, что необычная функция этих слов — безличная предикативность — создает возможность для изменения значения.

Впервые рассматриваемый разряд слов был выделен в особую часть речи Л.В.Щербой в работе «О частях речи в русском языке» (1928). Академик назвал их по общему значению категорией состояния. Он довольно широко понимал эту категорию, включив в нее не только некоторые предикативные наречия, но и краткие прилагательные и даже предложно-падежные формы существительных со значением состояния, выступающие сказуемым в предложении (без памяти, в сюртуке, замужем, намерен и др.).

Дальнейшее развитие учение о категории состояния получило в трудах акад.

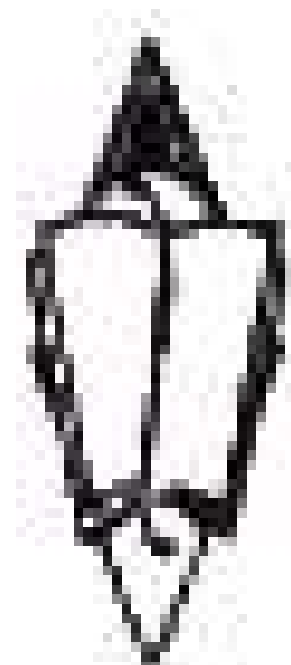
В.В.Виноградова, профессоров Е.Галкиной — Федорук, Н.С.Поспелова, А.В.Исаченко, А.Н.Тихонова, П.С.Валгиной и других ученых. Однако и у них в подходе к данной части речи большие расхождения. В.Виноградов, например, в категорию состояния включает не только безлично-предикативные слова, но и краткие прилагательные типа *рад, горазд, весел*, краткие страдательные причастия на *о* (*принято, привезено, продано* и др.) и некоторые слова и словосочетания (*на-веселе, в духе, я — без задних ног*) и приписывает всем им наличие форм времени и наклонения, так как выступают они в роли сказуемого.

В академических грамматиках этот разряд слов не выделяется в особую часть речи.

В школьных учебниках, в частности В.В.Бабайцевой, Л.Д.Чесноковой, слова категории состояния нашли свое отражение.

Что же представляет собой данный разряд слов?

По внешнему виду слова категории состояния похожи на краткие прилагательные среднего рода и на наречия (*жарко, тоскливо*), на существительные (*лень, пора*), но это лишь грамматические омонимы. Слова категории состояния отличаются от кратких форм прилагательных отсутствием согласования в роде и числе с субъектом-подлежащим, так как они неизменяемы и при них не может быть субъекта в именительном падеже. Более того, слова категории состояния встречаются только в безличных предложениях, являясь их сказуемым, т.е. ядром предложения. Будучи главным членом безличного предложения, они могут определяться второстепенными членами предложения, которые к ним при-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

мыкают. Это может быть, например, зависимый инфинитив (глазам *боязно* смотреть на огонь); наречие (очень *жарко* сегодня). Слова категории состояния могут управлять формой дательного (мне *грустно*), винительного (*больно* руку), родительного падежа с предлогом (*далеко* от города), творительного и предложного падежей с предлогом (*шумно* за дверью; *жарко* в комнате).

От наречий слова категории состояния отличаются тем, что они никогда не определяют глагол, что характерно для наречий. Синтаксическая роль наречий в основном — быть обстоятельством: встретил *радостно* (ср.: на душе *радостно*).

Реже, чем наречия и краткие прилагательные, в категорию состояния переходят существительные; причем значение качественной оценки, состояния обычно развивается у отвлеченных существительных, таких, как *стыд*, *грех*, *жасть*, *лень*, *беда* и др.

Итак, безлично — предикативная функция определила изменение значения этих слов, которые перешли в разряд категории состояния — они стали выражать значение состояния, ставшее категориальным.

Перечислим основные признаки слов категории состояния.

Семантически они объединены общим значением состояния, которое получает категориальное выражение. Слова категории состояния могут выражать физическое или психическое состояние субъекта, состояние предмета, окружающей среды и т.п., например: На улице *прохладно*.

Морфологические признаки:

1) неизменяемость, т.е. отсутствие форм словоизменения;

2) наличие суффикса —о у ряда слов категории состояния, которые образовались из качественных прилагательных и наречий: хороший — мне *хорошо* с вами;

3) наличие форм сравнения (синтетических и аналитических) в словах на —о, что объясняется их происхождением из качественных прилагательных и наречий: Мне *жарко* — стало *жарче* (*более жарко*);

4) соотносительность с теми прилагательными, наречиями, существительными,

от которых они произошли: Ее лицо *грустно* (кр. прилаг.). — *Грустно* смотрела на меня (нареч.). — Мне *грустно*, потому, что весело тебе (катег. сост.); Стояла *осенняя пора* (сущ.). *Пора*: перо пока просит (катег. сост.);

5) морфологическое своеобразие и обособленность в связи с тем, что ряд слов категории состояния в современном русском языке не соотносится с другими частями речи (*жаль*, *можно*, *нужно*, *немочь*, *нелзя*, *нелюбовь* и др.), что дает основание некоторым лингвистам считать их ядром категории состояния.

Синтаксические признаки:

1) основным признаком этих слов служит их синтаксическая функция — быть сказуемым в безличном предложении: Мне весело сегодня; В комнате *прохладно*. Слова категории состояния являются независимым главным членом безличного предложения, составляя его ядро, а значит, не вступают в подчинительную связь с другими словами; они не согласуются, не управляют, не примыкают ни к глаголу, ни к прилагательному, ни к наречию. Наоборот, при них часто бывает зависимый (примыкающий) инфинитив, который входит в состав сказуемого (*Лень* вставать; *Пора* ехать); а также прямой объект в винительном или родительном падеже при отрицании (*Больно* голову; *Не стыдно* шумно городского); обстоятельство, выраженное наречием или существительным (И летом ночью бывает *прохладно*; В лесу *сыро*);

2) в двусоставном предложении слова категории состояния могут выступать в роли сказуемого при подлежащем, выраженном инфинитивом: Знакомиться с новыми людьми *интересно*. Работать было *трудно*. Но и в этом случае слова категории состояния не утрачивают своего безлично-предикативного характера.

Словообразовательная особенность данной части речи состоит в том, что все слова этого разряда образовались и образуются только морфолого — синтаксическим способом, т.е. в результате перехода разных частей речи в безлично — предикативные слова.

В зависимости от того, какое состояние данные слова выражают, их можно разделить на следующие группы и подгруппы:



I. Слова, обозначающие психическое и физическое состояние живых существ:

1) душевное, эмоционально-психическое состояние человека: *досадно, со-вестно, смешно, неудобно, трудно* и др.: И снова мне легко, когда, святому звуку внимаю не один, я заживо делюсь... (А.Фет);

2) волевое состояние: *лень, охота, мука* и др.;

3) физическое состояние живых существ: *душно, тошно, голодно, тесно, вредно* и др.: — Эх, Лисичка! И *холодно* нам с тобой и *голодно*! (В.Гиляровский).

II. Слова категории состояния, обозначающие состояние природы, окружающей среды и обстановки: *темно, тихо, светло, сыро* и др.: Плотные тучи стлались и сегодня с утра, но было *сухо, не-холодно* (А.Солженицын).

III. Слова категории состояния, обозначающие состояние с модальной окраской, т.е. заключающие в себе значение необходимости, возможности, долженствования: *можно, нужно, угодно, нельзя, довольно, полно* и др.: Довольно болтовни. За дело, ребята (А.Толстой).

IV. Слова категории состояния, обозначающие оценку состояния или положения в пространстве и времени: *поздно, недосуг, пора, время, далеко, высоко* и др.: Там ужин, там и спать *пора*, и гости едут со двора (А.Пушкин).

V. Слова категории состояния, выражающие отрицательную или положительную оценку состояния:

1) оценку интеллектуальную: *верно, правильно, ясно, понятно, известно, умно, глупо, разумно* и др.: *Понятно* было всегда, что отсюда легко просматриваются русские позиции (А.Солженицын);

2) оценку с точки зрения психологической, эмоционально-экспрессивной, эстетической: *красиво, великозетно, плохо, легко, прелестно* и др.: Как *хорошо*, что вспыхнут снова эти цветы в полях под небом голубым (И.Северянин);

3) оценку морально-этическую: *срам, грех, позор, стыд, грешно* и др.: *Грех* тебе так горько упрекать отца родного (А.Пушкин).

VI. Слова категории состояния, выражающие оценку состояния со стороны зрительного и слухового восприя-

тия: *видно, слышно, заметно*: По ее поведению было *заметно*, что она очень волнуется.

Следует отметить, что некоторые из слов категории состояния многозначны и поэтому входят в несколько лексико-семантических групп. Так, например, слова *легко, тяжело, трудно, плохо, хорошо* могут обозначать душевное, эмоционально-психологическое состояние человека: Как у меня на душе *легко (плохо, трудно, хорошо)*; физическое состояние человека: *Трудно (плохо, тяжело)* идти по глубокому снегу; а также отрицательную или положительную оценку состояния: *Трудно (тяжело, плохо)* жить старому одинокому человеку, но *легче (лучше)* в заботливой семье.

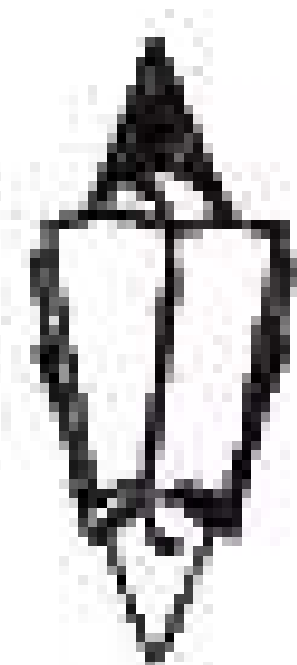
Итак, категория состояния — это неизменяемая часть речи, обозначающая состояние природы, среды, живых существ. Слова категории состояния выступают в функции сказуемого безличного предложения: Вокруг *тихо*. На душе *радостно*.

Упражнения

№ 1. Выделите слова категории состояния и распределите их по семантическим рядам:

- 1) слова, обозначающие состояние природы;
- 2) слова, обозначающие состояние окружающей среды;
- 3) слова, обозначающие физическое или психическое состояние живых существ;
- 4) слова, имеющие модальное значение.

На душе было вольготно, хорошо (Ч.). Город знал, что по его улицам в ненастной тьме дождливой ночи бродят люди, которым голодно и холодно, которые дрожат и мокнут (Кор.). Скучно; работать хочется, а здесь нельзя (Т.). В их большом каменном доме было просторно и летом прохладно (Ч.). Мне нужно поговорить с Вами, Иван Алексеевич (Ч.). Одинокой стало и страшно, и жалко его (Т.). Нам надобно теперь тесно сойтись друг с другом, узнать друг друга хорошенько, не правда ли? (Т.). Костер горел уже не так ярко, и каждому было лень встать и подложить хворосту (Ч.). Было тихо и уныло (Ч.).



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 2. *Определите, к какой части речи относятся выделенные слова. Мотивируйте свой ответ.*

Дома и хворать легче, и жить дешевле! (Ч.). Все *настойчивее, крепче, резче* ударял по кибитке ветер, *чернее, суровее* становилось небо, все *круче, стремительнее, быстрее* взвивались снежные хлопья. Егорушка послушал немного, и ему стало казаться, что от заунывной, тягучей песни воздух сделался *душнее, жарче и неподвижнее* (Ч.). Гул усиливался, сырая трава становилась *гуще и выше*, кусты попадались *чаще* (Л.Т.).

№ 3. *Установите грамматический статус слов на -о в данных предложениях.*

Стыдно и больно, что так непонятно светятся эти туманные пятна, словно неясно дошедшая весть... Все бы, ах, все бы с собою унести! (Фет). Сердце трепещет отрадно и больно, подняты очи, и руки воздеты. Здесь на коленях я снова невольно, как и бывало, пред вами, поэты (Фет). Руку бы снова твою мне хотелось пожать! Прежнего счастья, конечно, уже не видать. Но и под старость отрадно очами недуга вновь увидеть неизменно прекрасного друга (Фет). Не отходи от меня, друг мой, останься со

мною! Не отходи от меня: мне так отрадно с тобой... (Фет). Не жаль мне детских игр, не жаль мне тихих снов, тобой так сладостно и больно возмущенных... (Фет). Щеки, глаза, живот, толстые бедра – все это у него было так сыто, противно, сурово (Ч.).

№ 4. *Распределите приведенные ниже слова по следующим признакам:*

1) слова, которые могут быть в разных контекстах наречием, краткой формой прилагательного, словом категории состояния;

2) слова, имеющие только два грамматических статуса;

3) слова, относящиеся лишь к одной части речи.

Приведите соответствующие примеры.

Грустно, стыдно, спокойно, гордо, нелепо, глупо, ясно, прозрачно, опасно, свойственно, достойно, прилично, можно, нельзя, прекрасно, жирно, достоверно, холодно, сумрачно, шумно, безлюдно, уютно, темно, заманчиво.

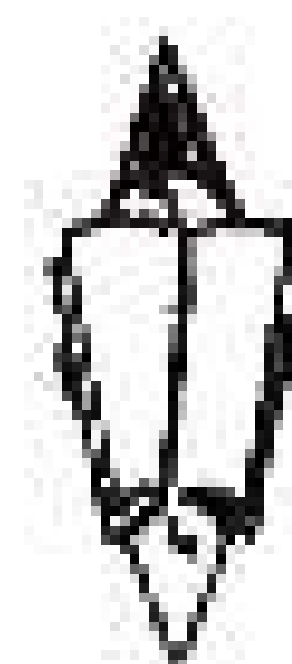
Список условных сокращений

Кор. – В.Г.Короленко

Л.Т. – Л.Н.Толстой

Т. – И.С.Тургенев

Ч. – А.П.Чехов



ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ, ИСТОРИИ, ЭТИКИ, ПСИХОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ

(на примере прочтения романа Л.Н. Толстого "Война и мир")

В.И.Сизикова, учитель русского языка и литературы естественно-технического лицея

"Цель художника не в том, чтобы неоспоримо разрешить вопрос, а в том, чтобы заставить любить жизнь в бесчисленных, никогда не истощимых всех ее проявлениях"

Л.Н.Толстой

"Живо и значимо произведение в мире, такое живое и значимое, — познавательно, социально, политически, экономически, религиозно"

М.М.Бахтин

Опыт работы с лицеистами, увлеченными физикой, математикой, информатикой, показывает, что у учителя русского языка и литературы в лицее возникают специфические трудности. "Нам не нужна художественная литература", "У нас нет времени на чтение", "Нам больше нужен английский язык, чем русский" — таковы мнения учащихся. И это ответы лицеистов, которые умны и любят учиться, много читают, однако предпочтение отдают высоконаучной литературе, позволяющей им чувствовать себя взрослыми и интеллектуально полноценными.

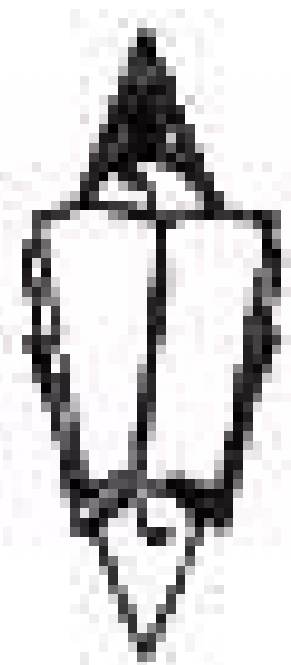
Подросток, как правило, еще не способен ни к анализу, ни к систематизации. В лучшем случае он распределяет освоенную информацию по принципу библиотечного каталога: физика к физике, математика к математике и т.д. Выстраиваемые им связи ошеломляют случайностью и алогичностью, иерархии ценностей еще нет, зато сильно стремление отвергнуть накопленный человечеством культурный опыт.

Подобные наблюдения и сделанные на их основе выводы привели меня к осознанию необходимости перестраивать работу. Конечно, можно использовать на уроках игры, занимательные элементы. Это вызовет интерес к литературе, но он будет временным и неглубоким. Более удачны и результативны такие уроки, на которых уделяется достаточно внимания

философским, политическим, этическим, психологическим вопросам, как бы вытекающим из текста художественного произведения.

В подростковом возрасте ребята учатся понимать человеческие чувства, пытаются осознать свое место в жизни, их волнуют вопросы добра и зла, жизни и смерти, поэтому на уроках литературы серьезный разговор получится лишь тогда, когда он будет и учебным, и жизненным. Мне хочется на отдельных примерах показать, как вести этот разговор, который, кстати, не противоречит задачам анализа художественного текста. М.М. Бахтин в статье "Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве" отмечает, что задачами и методами этического анализа художественного произведения являются познавательно-этические оценки, которые можно построить и высказать по поводу содержания. "...Этическому принадлежит существенный примат в содержании... Этическим моментом содержания художественное творчество и созерцание овладевает непосредственно путем сопереживания или вчувствования и сооценки..."

Неприятис литературы лицеистами заставило меня задуматься над тем, как связать их интерес к точным наукам с воспитанием интереса к художественной литературе. Очень помогли беседы о



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

роли науки в обществе, о современном состоянии сознания человека. Так, ребята всерьез задумались над вопросом учителя: насколько в современном мире самодостаточен логически-рациональный разум? Они вспомнили о важных открытиях первой трети XX в. (квантовая механика, квантовая теория поля и т.д.), буквально взорвавших привычные понятия в физике, где главную роль сыграла интуиция. А что может быть иррациональней интуиции?

Современной науке для объяснения структуры мира нужны абстрактные понятия, помогающие достичь синтеза духа и материи подсознания (конечно, на их уровне), который во многом определяет поведение людей. Нашу жизнь незаметно, неотвратимо направляют красота, интуиция, совесть. В науке будущего о природе и человеке надрациональность неизбежна. Человек всегда будет стремиться к чистому источнику, но для этого необходимо сделать правильный нравственный выбор и приложить большие усилия. В противном случае мы получим “прекрасный и новый мир” Олдоса Хакли – мир возможного будущего без милосердия и благодати, в котором люди забудут о нравственных понятиях.

Наука не в состоянии служить гарантом прогресса человеческого общества, так как она может быть равно источником как благоденствия, так и серьезных несчастий и даже фатального конца. Все дело в том, в чьих она руках и в каких целях используется. Вывод о значении художественной литературы в решении этого вопроса учащиеся делают сами.

Связь уроков литературы с философией, психологией, этикой естественна и закономерна, она осуществляется на каждом уроке. Покажу это на примере отдельных фрагментов уроков, посвященных постижению сложного мира Л.Н. Толстого в романе “Война и мир”

Во вступительном слове на первом уроке названной темы, когда происходит знакомство лицеистов с личностью Л.Н. Толстого и его мировоззрением, задаю вопросы: Что дурно? Что хорошо? Что нужно любить? Что ненавидеть? Для чего жить и что такое я? Что такое жизнь, что смерть? Какая сила управляет всем? Эти вопросы мучают людей, этими воп-

росами задавался и великий писатель. Мопассан так сказал о романе “Война и мир”: “Это для нас, молодых, откровение, целый новый мир...” (Слова Мопассана берем в качестве эпиграфа к уроку.)

Наш современник поэт А. Вознесенский писал: “Мы измеряем счетчиком Гейгера степень радиации, определяем загрязнение среды и обмеление озер, но чем измерять духовное обмеление, когда о Калигуле или Моцарте узнают лишь из видеокассет при почти поголовном непрочтении целиком “Войны и мира”?».

Толстой дает нравственные уроки современному читателю, предупреждает его об опасности человеческого своеволия, заключающегося в стремлении выйти из-под материнского контроля и руководства Природы, ее Разума. К катастрофе Россию привело сознательное непризнание духовных начал.

“Вся Россия стонет от ужаса вырвавшихся наружу, ничем не сдерживаемых зверских инстинктов, побуждающих людей совершать самые ужасные, бессмысленные убийства...” – читаем в наших газетах. “Во что верить?” – кричит старшее поколение. “Кому верить?” – вторит ему молодое. Отвечает Толстой: “Верьте только себе! И не бойтесь несогласия со взглядами и мыслями людей, окружающих вас... если только несогласные с ними ответы ваши на представляющиеся вам вопросы основаны на желании исполнить назначение своей жизни”

В жизни каждого человека встречи с Толстым – этапы духовного развития (дадим определения духовности и бездуховности). “Война и мир” – это источник духовных начал, которые поддерживают нас в трудные минуты. Писатель так сформулировал свою мечту: “Печатаю произведение, на которое положено мною 4 года непрерывного труда при наилучших условиях жизни и в лучший период жизни, я желал бы, чтобы читатели получили хоть малую долю того наслаждения, которое я испытал при этой работе”

Искусство создания образов у писателя совершенное: никто лучше Толстого не может так дать почувствовать аромат сельской ночи, жар полудня, благоговейное таинство рассвета... Сейчас много говорят о том, как сохранить пси-



хическую энергию. Толстой дает ответ и на этот вопрос. Духовность – вот та высота, к которой должен стремиться человек. – “чистота нравственного чувства” – вечная духовная работа, направленная на “очищение” своего я.

“Непротивление злу насилием” – одно из самых известных изречений писателя. Однако следует ли слово “непротивление” принимать в самом широком смысле, как согласие не делать никакого сопротивления злу? “Нет, оно должно быть понимаемо в точном смысле наставления Спасителя, т.е. не платить злом за зло. Злу должно противиться всякими праведными средствами, но никак не злом”

После дискуссии опять возвращаемся к Толстому. “...Страсти, переставая возбуждать друг друга, постепенно утихают, и каждое причиненное зло, не возбуждая ответа, неизбежно умирает” Чувство страдания охватывает человека, возрастая по мере того, как его душой овладевает зло. светлая ясность сопровождает благожелательную жизнь, какими бы физическими бедствиями она не угнеталась (ученики делают запись в тетрадах).

“Приступая к изучению поэта, надо прежде всего уловить тайну его личности”, – писал В.Белинский. Постоянная духовная работа, величайшее напряжение совести, разума, нравственной воли – вот что лежит в основе тайны Льва Толстого.

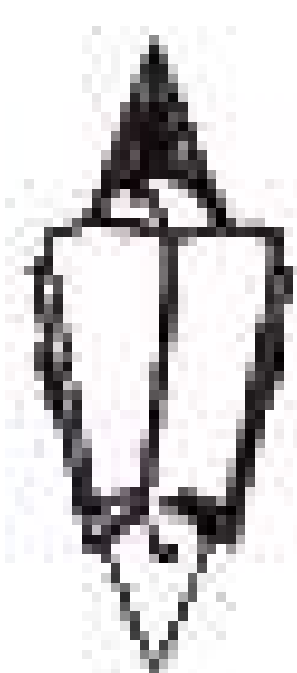
Рассматриваем с учащимися портрет Л.Н.Толстого кисти И.Н.Крамского. По мнению ребят, это – поразительный по глубине портрет. Толстой на нем – мыслитель, великий гуманист, высоконравственный человек. Художник сумел выявить ту цельность характера, которая поражала современников при встречах с Толстым. Незабываем пронизательный взгляд писателя, он притягивает к себе – живой, полный огромного внутреннего напряжения. Скуластое лицо, широкий нос, окладистая борода придают Толстому сходство с простым деревенским мужиком. Но при кажущейся простоте его внешности – это “своеобразный барин” (Репин). Крестьянская блуза сидит на нем изящно и элегантно. Перед нами – правдоискатель, выразитель народных интересов.

Далее лицеисты рассказывают об этапах жизни писателя (индивидуальные задания). По ходу работы задаю им вопросы: Почему Толстой на всю жизнь запомнил детскую игру в “муравьиных братьев”? Как сказались христианская атмосфера и русские традиции дома Толстых на образе жизни писателя? Какие он получил уроки в детстве, отрочестве (дневник писателя)? К каким открытиям в душевной жизни человека пришел Толстой в повести “Детство”? В чем преимущество детского мировоззрения? Есть ли созвучие между вашими воспоминаниями детства и Толстого? Как повлияла на мировоззрение Толстого служба на Кавказе? Почему “Севастопольские рассказы” считаются вступлением к “Войне и миру”? Что такое “диалектика души”, как она переходит в “диалектику характера”? и т.д.

На первых уроках по роману “Война и мир” беседуем с лицеистами о сложности, богатстве внутренней жизни героев, нравственно близких писателю – Пьера Безухова, Андрея Болконского, Николая Ростова, Наташи Ростовой (в течение своей жизни они как бы проживают непредугадываемую сложность собственной судьбы), о семейных отношениях, о дружбе и о становлении личности, об истинной красоте человека на войне (храбрость, героизм, благородство).

Когда Толстой писал об этом, ему не было и 40 лет, но его мудрость и знание души человека поразительны, он как будто насквозь видит своих героев.

К “Войне и миру” надо пробиться через непонятность первых фраз, может быть, даже глав. Между тем вечеру А.П. Шерер очень важен. На нем завязываются все нити. Здесь Пьер впервые “почти испуганными, восторженными глазами” смотрит на красавицу Элен; решают женить Анатоля на княжне Марье; приезжает Анна Михайловна Друбецкая, чтобы пристроить сына в гвардию; выясняется, что князь Андрей не любит свою жену и не знает еще настоящей любви. Вот он входит в салон. Чем же привлекает он наше внимание? “Ему все бывшие в гостиной не только были знакомы, но уж надоели ему так, что и смотреть на них, и слушать их ему было очень скучно” Гостям А.П. Шерер он кажется



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

сухим, надменным, неприятным. Но таков ли он на самом деле? Почему человек бывает разным? Почему Болконский так холоден, даже груб с женой? Почему их брак обернулся горечью и страданием? Кто виноват в этом?

Легче осудить княгиню: глуна, легкомысленна, труслива. Можно понять Болконского: ему надоел ее кокетливый тон, ее нежелание задумываться над своими словами. Но разве это благородно — унижать близкого человека раздражением? И все-таки мы прощаем князя Андрея, ведь он мучается, несчастлив, судит себя. А княгиня довольна собой, хотя тоже страдает.

Мир князя Андрея и мир его жены разные. В мире княгини нужно приходить в восторг от встречи с полужнакомыми людьми, можно жаловаться на мужа и т.п. Правила князя Андрея возвышенны, благородны: человек не имеет права опускаться до жалоб на того, кого сам избрал для себя.

Ребята приходят к выводу, как важно быть честным в отношениях с близкими, сохранять свое достоинство. Теперь они понимают, почему Болконский едет на войну. "Я иду, потому что эта жизнь, которую я здесь веду, не по мне!"

Не похож на остальных гостей и Пьер Безухов ("умный, робкий, наблюдательный и естественный взгляд отличал его от всех в этой гостиной"). Ему здесь интересно. Он ждет умных разговоров.

Почему дружны Пьер и князь Андрей, ведь между ними — семь лет разницы? Чем определяется их дружба?

Они оба на перепутье. Князь Андрей помогает Пьеру, оказывает ему душевную и духовную поддержку.

Знакомясь с семьями Болконских и Ростовых, переходим к разговору о семейных отношениях, о детстве. Задаю вопросы: В какой семье вам хотелось бы жить — в семье Ростовых или семье Болконских (духовность или душевность)? Почему? Кому что ближе? Как детство определяет дальнейшую жизнь человека? Как воспитывали своих детей Ростовы и как Болконские?

Общим в семьях Ростовых и Болконских являются естественность отношений, взаимная любовь и доверие всех членов семьи. Свет, тепло, чистоту, впи-

танные в детстве, они пронесли через всю жизнь.

Завязывается разговор о княжне Марье. Ребята расходятся во мнениях об этой героине. Она некрасива, но чиста душой, она умна, естественна в каждом своем слове, бесконечно добра. Ее религия вызывает уважение, ее бог — это справедливость, ее вера — это требовательность к себе. Всем другим она прощает слабости, а себе — никогда.

Лицеисты сравнивают княжну Марью и Элен Курагину, приходят к выводу — они антиподы. После этого можно порассуждать о настоящей красоте.

Ребят заинтересовали отношения князя Андрея и его отца. Старик Болконский невыносим, но почему его любят? Это личность. Деятельный, мудрый, нетерпимый, яркий, он не доживает, а живет ("...есть только два источника людских пороков: праздность и суеверие, есть только две добродетели: деятельность и ум, т.к. главное условие для деятельности есть порядок").

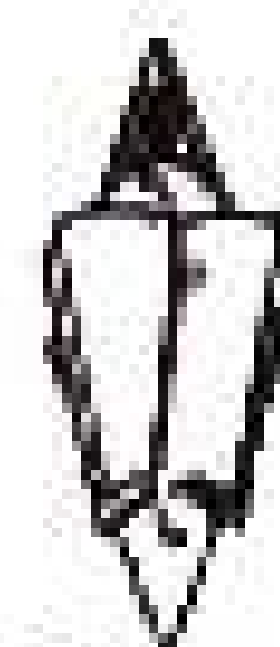
Почему князь Андрей каждый день пишет отцу письма? Для князя Андрея он всегда рядом. Отцу важна каждая мысль сына, каждый его поступок — сыну нужна дружба с отцом.

Почему возникают конфликты между родителями и детьми? Непонимание между ними закономерно; родители, уставшие от жизни, не интересуются сегодняшним днем, не понимают интересов детей, углубляют пропасть, расхваливая "свое" время и осуждая непонятное им новое.

Старик Болконский чувствует время. Он живой. Но он страдает от невозможности применить все свои силы. Отношения отца и сына сдержанны, но они благородны и чисты. Старик Болконский тревожится за князя Андрея, гордится им, печалится от разлуки. Он уважает своего сына как личность, не позволяет себе вмешиваться в его личную жизнь.

Конечно, Болконские — "трудные" люди. Но разве "легкий" человек — непременно хороший?

На другом уроке "разгадываем" загадку Наташи Ростовской. Когда критики пытались дать ей характеристику, они каждый раз оказывались в положении Пьера Безухова, которого Марья Болконская по-



просила рассказать о Наташе. — Я не знаю, как отвечать на ваш вопрос, — говорит Пьер. — Я никак не могу анализировать ее. Она обворожительна. А отчего, не знаю...

Почему Толстой изображает Наташу Ростову с 13 лет? Он показал истоки ее характера, мотивируя все то, что произойдет с ней потом. Наташа пришла к читателю прелестная, обаятельная, с чудесным голосом, живая как ртуть, удивительно цельная, богатая внутренне. И ею можно увлекаться, ее можно любить.

Князь Андрей увидел в Наташе "поэтическую, переполненную жизнью, прелестную девушку". Он особенно радовался тому, что в ее характере не было "общего светского отпечатка", ни малейшей искусственности, притворства.

Интеллектуальные герои Пьер Безухов и Андрей Болконский мучаются вопросом о смысле жизни. Наташа Ростова всем существом своим, каждым поступком и словом этот самый глубокий вопрос разрешает — просто тем, что живет и тем, как живет. Она удивительным образом оказывает влияние на нравственную и умственную жизнь князя Андрея и Пьера. Мы видели, как мгновенно переменилось мировосприятие князя Андрея при знакомстве с Наташей (комментируется этот эпизод). Для Пьера "страшный вопрос: зачем? к чему?" заменился представлением ее. Он вспоминал ее, и мучившие его сомнения исчезали.

Как Наташа узнает жизнь? Чувством, поступком, своим участием в ней — это не рассудочное знание ценностей жизни.

Можно ли охарактеризовать Наташу словом "очаровательная" (работа со словарем)? Наверное, нет, ведь она не просто приятна, радует, развлекает — она обновляет. Человек даже сам себе не может объяснить того эффекта, который он получает от общения с "переполненной жизнью" девочкой. Своим воздействием Наташа отрывает людей от того ложного, суетного, сиюминутного, чем так богата жизнь. Даже Бориса Друбецкого притягательная сила Наташи может заставить забыть о карьере (комментирование эпизода).

Наташа относится к людям свободно, не ради чего-то.

Что значит поступать свободно? Ведь если человек соединен с другими людьми, то эта свобода ограничена этими отношениями. Наташа не хочет знать никаких ограничений. Все можно. Она легко находит выход из любого положения, в тех самых жизненных обстоятельствах, которые так запутанны для "умных" героев романа.

Какой мы видим Наташу в истории с Денисовым? Действительно ли навсегда и всегда неизбежно то, что кажется неизбежным?

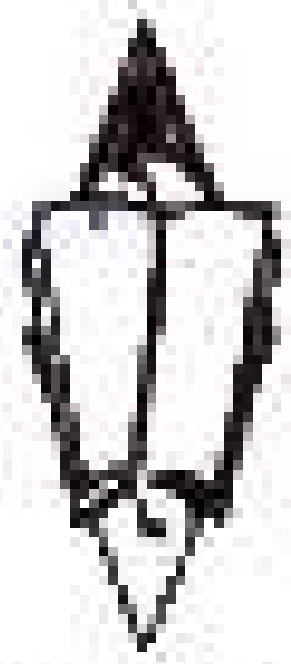
Как объяснить Наташину ошибку — Анатоля Курагина? И ошибка ли это, ведь Наташа не изменяет себе? Может быть, это выдумка писателя? (Кстати, Толстой беспокоился, поймут ли читатели этот эпизод. Здесь "узел высокого романа". В одном из писем Толстой сказал, что так же узнаешь людей, живя с ними, как писатель узнает своих героев, живя с ними).

Сближение Наташи и Анатоля кажется хаотичной случайностью жизни. Однако это не так. Анатолий свободен от соображений ответственности, его эгоизм не стеснен ничем. Все служит для его развлечения. Нет угрызений совести, нет сомнений. Свобода дана Анатолю его бессмысленностью. Человек, сознательно относящийся к жизни, уже подчинен. Курагин живет глупо, животное, зато легко и уверенно.

И Наташа живет легко и уверенно. Наташино "все можно" приводит ее к человеку, для которого тоже "все можно", но по-другому. Жизнь не без умысла действует, сводя их: Наташа должна знать, что у абсолютной свободы есть обратная сторона. Ей в присутствии Анатоля "приятно, но почему-то тесно и тяжело" — мучает страх от отсутствия преграды стыдливости между нею и этим человеком.

Свобода человека — не вне морали, свободные отношения людей должны быть направлены нравственным чувством людей — к такому выводу приходят лицеисты.

После ряда уроков по роману обращаемся к исторической теории Толстого: из многих жизней отдельных людей, с их личными интересами, целями, складывается общая жизнь человечества, образу-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ются “людские сцепления” движущие историю. По Толстому, всякий результат человеческой жизни стихийен. В событии всегда участвуют разнообразные стремления и воли, они пересекаются и сталкиваются между собой. Субъективно в своем сознании каждый человек свободен поступать так или иначе, однако действуя, он неизбежно вступает в связь с другими людьми, и результат его усилий зависит не только от его воли, но от соединения и переплетения воли всех уча-

стников того общего действия, из которого получается событие человеческой жизни. Этот закон проявляется и в частной жизни, и в исторических событиях.

Подчиняясь данному закону, на всех уроках по роману “Война и мир” через текст мы стремились войти в мир “людских сцеплений”, который великий писатель и мыслитель показывает для того, чтобы заставить читателя “любить жизнь в бесчисленных, никогда не истощимых всех ее проявлениях”

АЛХИМИЧЕСКИЙ СМЫСЛ ОБРАЗА ГОМУНКУЛА В ТРАГЕДИИ ГЕТЕ «ФАУСТ»

И.Б. Казакова, старший преподаватель кафедры истории и теории культуры Самарского государственного педагогического университета

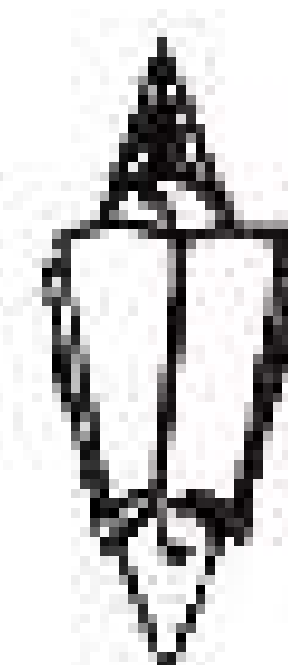
Все персонажи гетевского «Фауста», – это символические фигуры и, как всякие символы, дают возможность большого количества толкований. Рекордсменом здесь является образ Гомункула во второй части «Фауста», который вызвал огромное количество противоречивых интерпретаций. В нем видели и сатиру на ученых, и воплощение средневекового духа Фауста, и представителя культуры Просвещения, и многое другое. Сам Гете, по словам Эккермана, утверждал, что хотел представить в Гомункуле чистую энтелехию, разум, человеческий дух, каким он входит в жизнь до всякого опыта (см.: Эккерман И.П. Разговоры с Гете в последние годы его жизни. М., 1981. С. 336).

Гомункул – химический человек – создается в лаборатории Вагнера, ученика Фауста. Этот персонаж изначально обладает безграничным знанием, но не имеет тела – из колбы, где он находится, доносится только голос и исходит свечение. Сознывая свою неполноценность, «недовосплащенность», Гомункул во время классической Вальпургиевой ночи, когда история движется вспять – от Фарсальской битвы через примитивную мифологию Греции к мистериям Египта и Азии, и от них – к первичному Эросу, к протоплазме жизни, – бросается в море, чтобы через слияние со стихиями – источниками телесного мира – обрести телесную жизнь. Колба разбивается, светяща-

я жидкость вытекает в море, Гомункул погибает, чтобы начать путь нового воплощения. Сцена заканчивается прославлением Эроса и всех стихий:

*Хвала тебе, Эрос, огонь первоизданный,
Объявлявший собой всю ширь океана!
Слава чуду и хватенье
Морю в пламени и пене!
Слава влаге и огню!
Слава редкостному дню!
Слава воздуху! Хвала
Тайнам сущи без числа!
Всем у этой переправы
Четырем стихиям слава!*

В числе главных источников образа Гомункула называются обычно учение Аристотеля об энтелехии, монадология Лейбница и алхимический трактат Парацельса «De natura hominis», в котором говорится о возможности создания химического человечка. В последнем случае исследователи вопроса обращают внимание только на «техническую» сторону – выясняют, насколько рецепт Парацельса или какого-нибудь другого алхимика соответствует процессу создания Гомункула в «Фаусте». Но после этого химический человек сразу вырывается из родной ему среды, при его истолковании никакие алхимические ассоциации уже не используются, хотя они могли бы дать возможность более полного понимания этого образа.



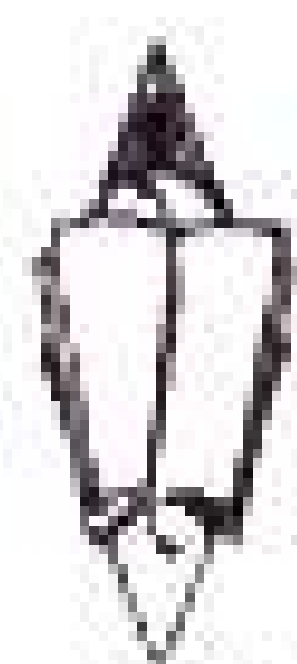
Гете был хорошо знаком с алхимической литературой и в молодости даже сам ставил опыты по приготовлению неких чудодейственных препаратов, о чем позднее рассказал в «Поэзии и правде» (см.: Гете И.В. Из моей жизни. Поэзия и правда// Собр. соч.: В 10 т. М., 1976. Т. 3. С.288 – 291). Следы алхимических увлечений можно найти и в переписке Гете (см.: Конради К.О. Гете. Жизнь и творчество: В 2-х т. М., 1987. Т. 1. С. 112). Но если практическая часть Великого Делания (другое название алхимии) быстро разочаровала будущего автора «Фауста», то теоретическая, «философская», сторона этого учения гораздо сильнее повлияла на ум и воображение писателя. Свидетельство тому – образ Гомункула в главном произведении Гете. Столь длительный интерес не может быть случайным, и объяснить его позволит небольшой экскурс в историю алхимии.

Наши представления об алхимии чаще всего поверхностны и имеют негативный оттенок. Осмеянная в конце XVIII в. Лавуазье, она была низведена до уровня лженауки, собрания диковинных суеверий. Единственная положительная роль, которая ей отводилась, – это несколько случайных химических открытий. То есть алхимия в век Просвещения стала рассматриваться как предыстория химии. Это верно, но верно также и другое: алхимия никогда не была наукой. Это было тайное учение, в котором персплелись христианские, гностические и многие другие культурные влияния. Целью алхимии было не золото, а нечто неизмеримо большее – духовное и физическое перерождение адепта. Алхимия была инициационным учением, предназначенным для одиночек, для тех, кто согласен был посвятить своему духовному совершенствованию годы и десятилетия уединения и терпеливого труда.

Венцом алхимической деятельности должен был стать философский камень. Окутанный легендами и воспетый в алхимической литературе, камень мыслился и как философское золото, и как панацея, лекарство от всех болезней. Камень соединял в себе разнообразнейшие качества: он был андрогинен, материален и духовен одновременно, в его создании участвовали и божественный огонь и ад-

ское пламя. Сокровенный смысл алхимии заключался в том, что Великое Делание повторяло акт творения. Восходя от низшего состояния, хаоса, элементы в реторте в процессе «химической свадьбы» соединялись, достигали совершенства и неразложимости. Часто алхимики называли камень Спасителем, так как для них он стал символом Христа. Христос, спаситель микрокосма, т.е. человеческой души, как в зеркале, отражался в камне, спасителе макрокосма, т.е. всей природы (см.: Юнг К.Г. *Mysterium Coniunctionis*. М., 1997. С. 298). Процесс создания камня соответствовал психическим, духовным процессам внутри самого алхимика. Точнее, духовные процессы предшествовали физическим и были их причиной. Приближаясь к синтезу камня, алхимик вместе с этим двигался по пути само- и богопознания. И, начиная с XVI в., наиболее проникательные из алхимиков стали понимать, что этим совершенным существом – Камнем – должен в результате стать сам адепт, что алхимия – это целиком и полностью сфера человеческого духа.

Сам образ камня в алхимической литературе не был неизменным. В средние века камень мыслился вполне конкретно. Альберт Великий описывал его как «белую субстанцию, твердую и ясную, близкую по форме к кристаллу» (Альберт Великий. *Малый алхимический свод* // Знание за пределами науки. М., 1996. С. 134). Но постепенно камню стали приписывать свойства, которые делали его совершенно непредставимым: он был и лекарством, и живым существом, имеющим форму человека. Его называли *filius philosophorum* – дитя философов – и часто изображали в виде юноши, или ребенка, или гермафродита. «В конце Деяния выйдет к тебе король, диадемой увенчанный, блистательный как Солнце, сверкающий как карбункул» (цит. по: Юнг К.Г. *Дух Меркурий*. М., 1996. С. 115), – так описывался камень в алхимическом сборнике XV в. «*Rosarium philosophorum*». (Карбункул в алхимии – один из синонимов камня; Вагнер в «Фаусте» говорит о находящемся в колбе Гомункуле: «Он, как карбункул, ярко блещет».) Постепенно химический человек превратился в эквивалент философского камня.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Гомункул в «Фаусте» тесно окружен алхимической символикой, а события его короткой жизни легко соотносятся с этапами Великого Делания. Согласно мнению многих исследователей, Вагнер не является истинным создателем Гомункула (см.: Arens H. *Kommentar zu Goethes Faust II*. Heidelberg, 1989. S. 367). Процесс в реторте начинается только с появлением Мефистофеля.

Свершается! И все прозрачной масса! – восклицает Вагнер. Что же происходит в колбе? Если Гомункул, по словам Гете, относится к «вечным духам», очевидно, что ни Вагнер, ни Мефистофель не могли его создать. Мефистофель мог только поместить этот дух в реторту. В алхимии есть один элемент, который очень подходит на эту роль. – Философская ртуть, или меркурий, – главный член алхимической триады «ртуть – сера – соль». Меркурий – это самый занимательный алхимический персонаж. Его стихии – вода и огонь. Адепты отождествляют его с *anima mundi*, душой мира. Меркурий – гермафродит: он и старец, и отрок: он и начало Дела, и завершение, так как в результате преобразования он становится камнем. У Гете Гомункул помогает Фаусту приблизиться к Елене, т.е. выполняет функцию античного Гермеса (Меркурия) – проводника. Кстати, эту функцию Гомункула как сверхъестественного помощника подчеркивает и его сходство с гномом, волшебным карликом, каким этот персонаж часто предстает в волшебных сказках. Протей называет его светящимся гномом.

Но может быть также, что Меркурий и без участия Мефистофеля оказался в реторте, а появление черта стало решающим по другой причине. Мефистофель прямо связан с серой – следующим элементом триады. Сера – это мужское начало в алхимии: оно ассоциируется с огнем – адским пламенем и часто символизируется драконом, змеем. Но сера – это также источник знания.

В Гомункуле, несмотря на его андрогинность, явно преобладают черты, традиционно приписываемые мужскому на-

чалу, – духовность и активность. Этим он обязан сере. Но если Мефистофель – это неочищенная сера, то в Гомункуле присутствует только ее высшая, светлая сторона. (Алхимия – дуалистическое учение, в ней все элементы обладают телом и духом, высшей и низшей природой, и отделить в веществе одно от другого – важнейшая алхимическая задача.)

Итак, ртуть и сера соединяются в Гомункуле, но это еще не философский камень, так как для химической свадьбы необходим третий участник – соль. Это женский, лунный, холодный принцип. Соль содержится в морской воде. Море в алхимии – один из самых распространенных символов. Оно связывается с *prima materia*, первоначальным хаосом. Алхимики восприняли гностическую традицию, где море символизирует мир «материи или тьмы, в которую погружено божественное» (см.: Йонас Г. *Гностицизм*. СПб., 1998. С. 128). В христианстве к морю отношение также отрицательное. Море – это грешный мир, его горечь – признак нечистоты и греха. Но морская соль – это еще и мудрость, согласно античной традиции, перешедшей в христианство. Для алхимиков соль – это искра мировой души, находящаяся в глубинах моря. Это женское, воспроизводящее начало, одновременно материальное и духовное. Именно с ним и должен соединиться Гомункул, который прекрасно знает свою незаконченность.

Во время классической Вальпургиевой ночи Гомункул встречается с Протеем, постоянно перевоплощающимся морским богом. Именно Протей дает Гомункулу совет погрузиться в море. Сам Протей есть воплощение морской стихии, и перед химическим человеком он в первый раз появляется в виде черепахи, а черепаха – это алхимический символ все той же первоматерии. Следуя совету Протея, Гомункул во время морского праздника бросается в воду. Море – это место, где обычно в алхимической литературе празднуется свадьба Солнца и Луны, серы и соли при посредничестве ртути. Алхимичес-



кая соль в классической Вальпургиевой ночи представлена в образе прекрасной Галатеи – одном из воплощений пенно-рожденной Афродиты.

*...Галатея по верхам виллов
В Венерашной же чуждой колеснице,
На цельной раковине стон, мчитесь.
С тех пор, как нет Киприды с нами тут,
Ее в Пифосе как богиню чтут.
Свой выезд, остров, храм и все затем
Венера завещала Галатее.*

Гомункул устремляется к ней, но желанный синтез элементов не происходит: реторта химического человечка разбивается о раковину Галатеи.

*Несчастный на трон налетает стеклом,
Стекло разбивается, а наполненье,
Светясь, вытекает в волну целиком.*

Гибель Гомункула в «Фаусте» можно рассматривать как поражение алхимии. Гете в художественной форме подводит черту 18-вековой истории одного из самых обольстительных мифов западной культуры. Эпоха Просвещения поставила крест на Великом Делании, и не случайно в саму историю Гомункула вплетается идея, заимствованная Гете у современного ему естествознания, – идея эволюции, конечно, в том виде, в каком она понималась до Дарвина. Ее излагает Протей:

*В море средь движенья
Начи далекий путь свой становленья.
Довольствуйся простым, как тварь морей.
Глотай других, слабейших, и жирей.
Успешно отъедайся, благоденствуй
И постепенно вид свой совершенствуй.*

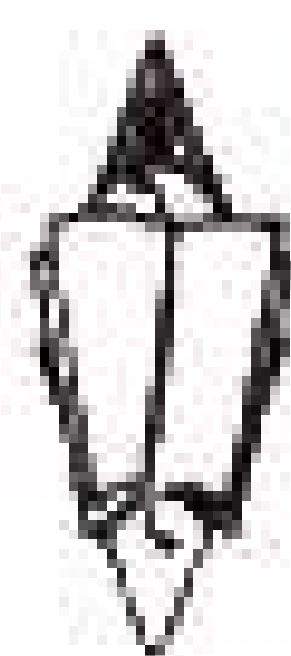
То есть, хотя Гомункул и лишается шанса на алхимический синтез, у него остается возможность эволюционного восхождения по лестнице существ.

История Гомункула – это, конечно, не только противопоставление символического и мистического знания средневекового типа рационалистическому знанию нового времени. Это и не насмешка над алхимиками, так как следы пародии и сатиры присутствуют только в сцене в

лаборатории и полностью исчезают в классической Вальпургиевой ночи (см.: Конради К.О. Указ. соч. Т. I. С. 112). Гомункул – это серьезный персонаж. Гете, очень хорошо знавший алхимию, прекрасно сознавал, что ее тайная задача – духовное преображение человека – не может устареть ни в какую эпоху, а значит, проблемы, связанные с образом химического человечка, выходят за пределы Великого Делания.

Далеко не все вопросы, относящиеся к образу Гомункула в «Фаусте», имеют алхимическое происхождение. Можно проследить связь этого персонажа с гностической традицией, гораздо более древней, чем алхимия. Не случайно Гомункула связывают с Симоном-магом, который считается легендарным основателем всех ересей (см.: Strelka J. Esoterik bei Goethe. Tübingen, 1980, S. 11). В этом понимании Гомункул сближается с гностическим Антропосом, с нагим мальчиком из видения Майстера Экхарта, и воплощает древние, языческие представления о человеческой душе как о чем-то божественном, но в то же время материальном, чувственном, что можно отделить от тела и соединить с ним в высшем синтезе. Это не противоречит алхимическому толкованию образа.

Алхимия – одна из оригинальнейших в европейской истории попыток познания и примирения человека, природы и Бога, и она занимает заметное место среди философских, научных, религиозных и эстетических форм, какие проблема познания принимает в «Фаусте» (см.: Raphael A. Alchemistic Symbols in Goethes «Walpurgis Nights Dream» // Perspectives in Literary Symbolism. London, 1968). В этом произведении нет ничего случайного и ненужного: оно создавалось на протяжении всей творческой жизни Гете и было закончено лишь за несколько дней до смерти. Интерес к алхимии, возникший в молодости, был пронесен Гете через всю его жизнь, доказательством чему служит образ Гомункула в «Фаусте». Значит, алхимическая интерпретация событий и персонажей трагедии имеет право на существование.



ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ В ЕСТЕСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ

*С.В. Сырцова, зам. директора по учебно-воспитательной работе
естественно-технического лицея*

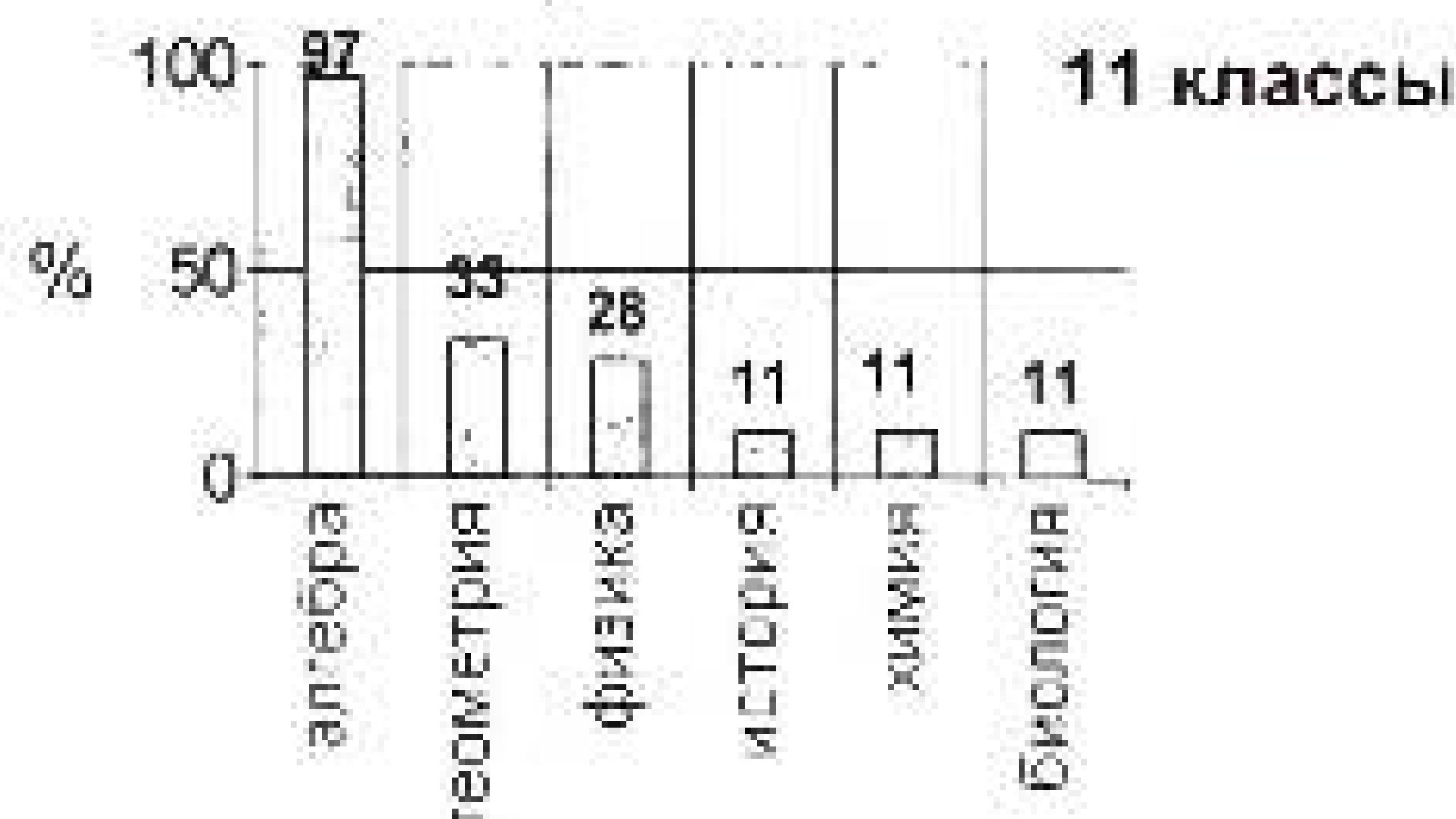
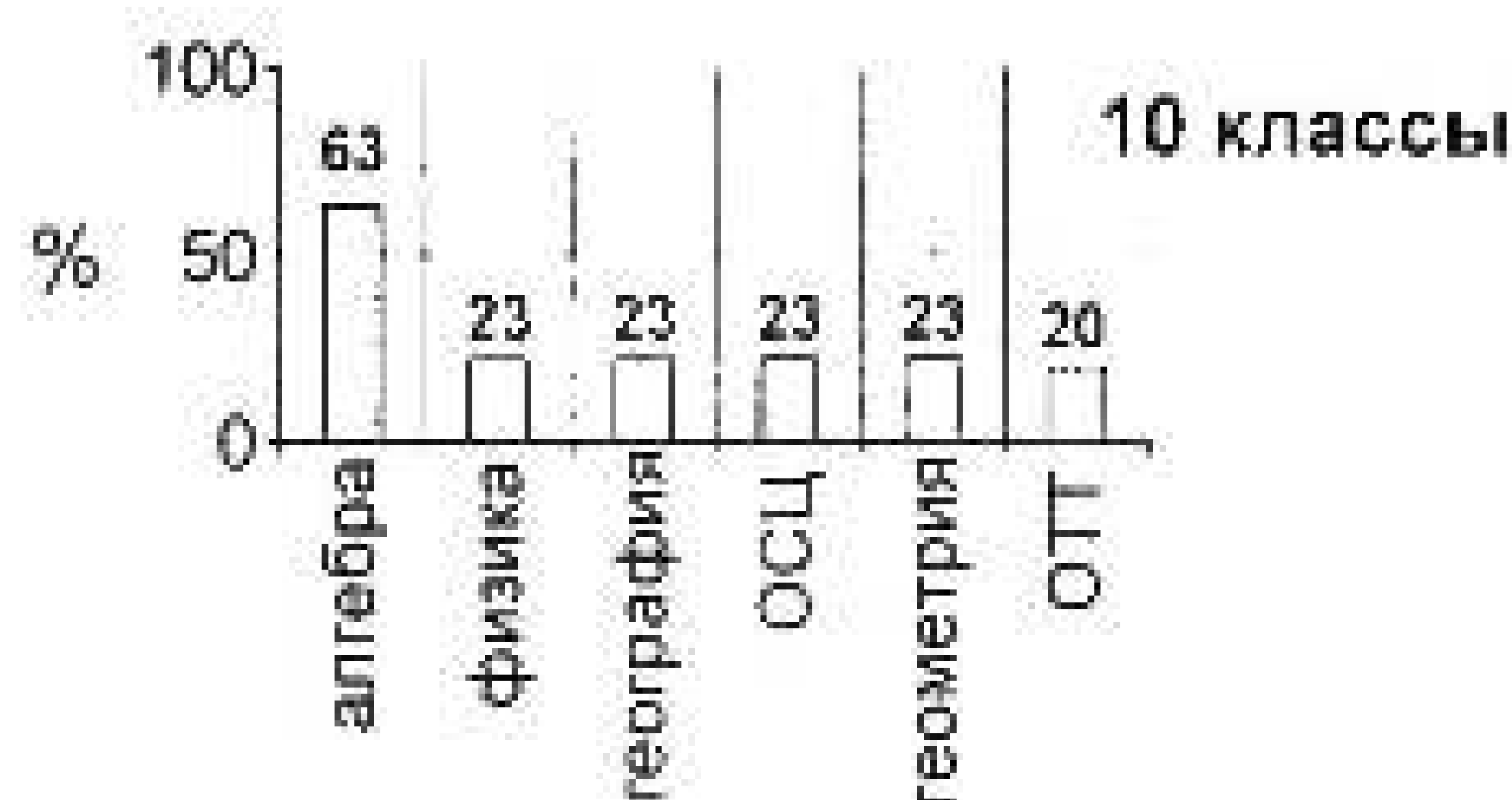
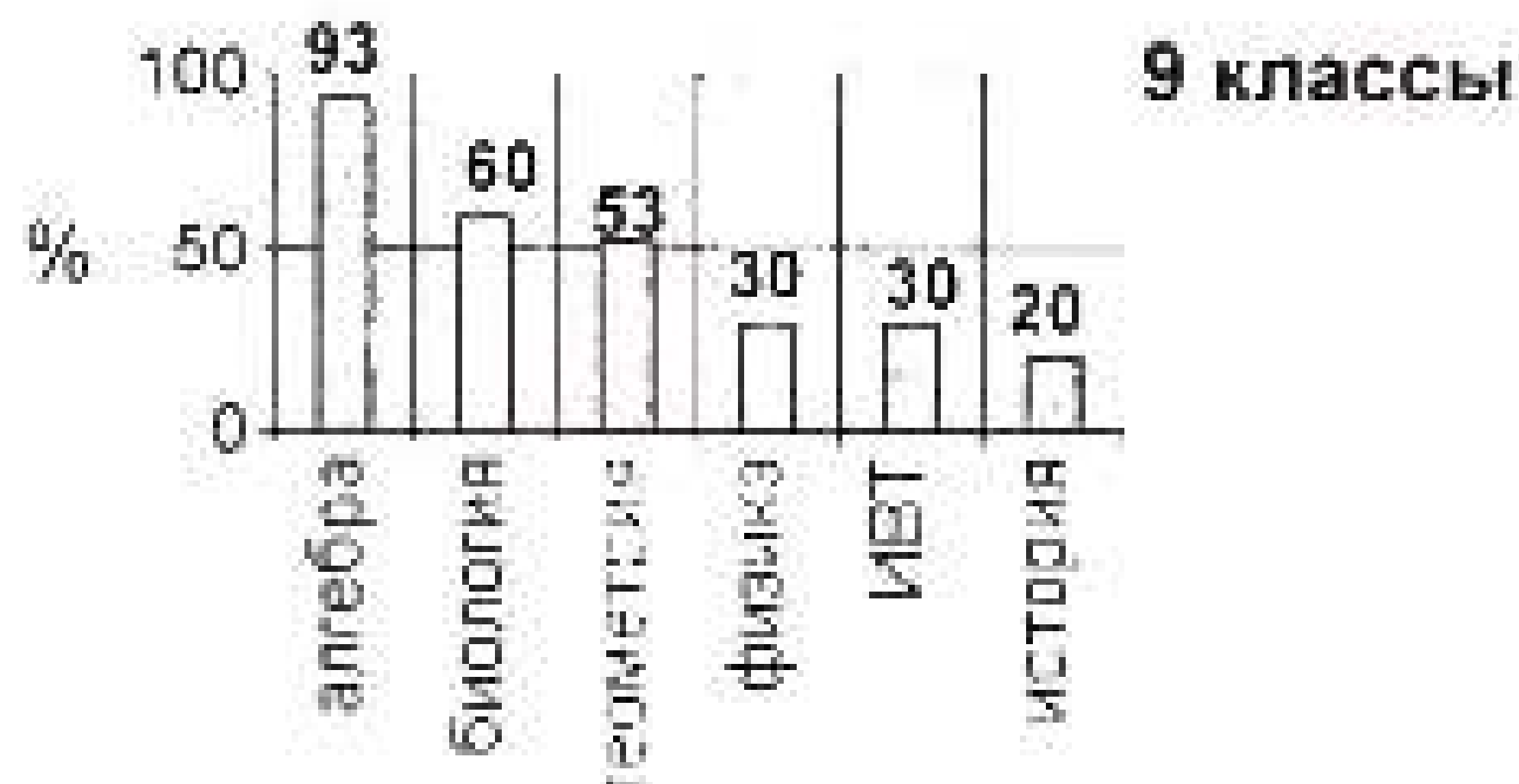
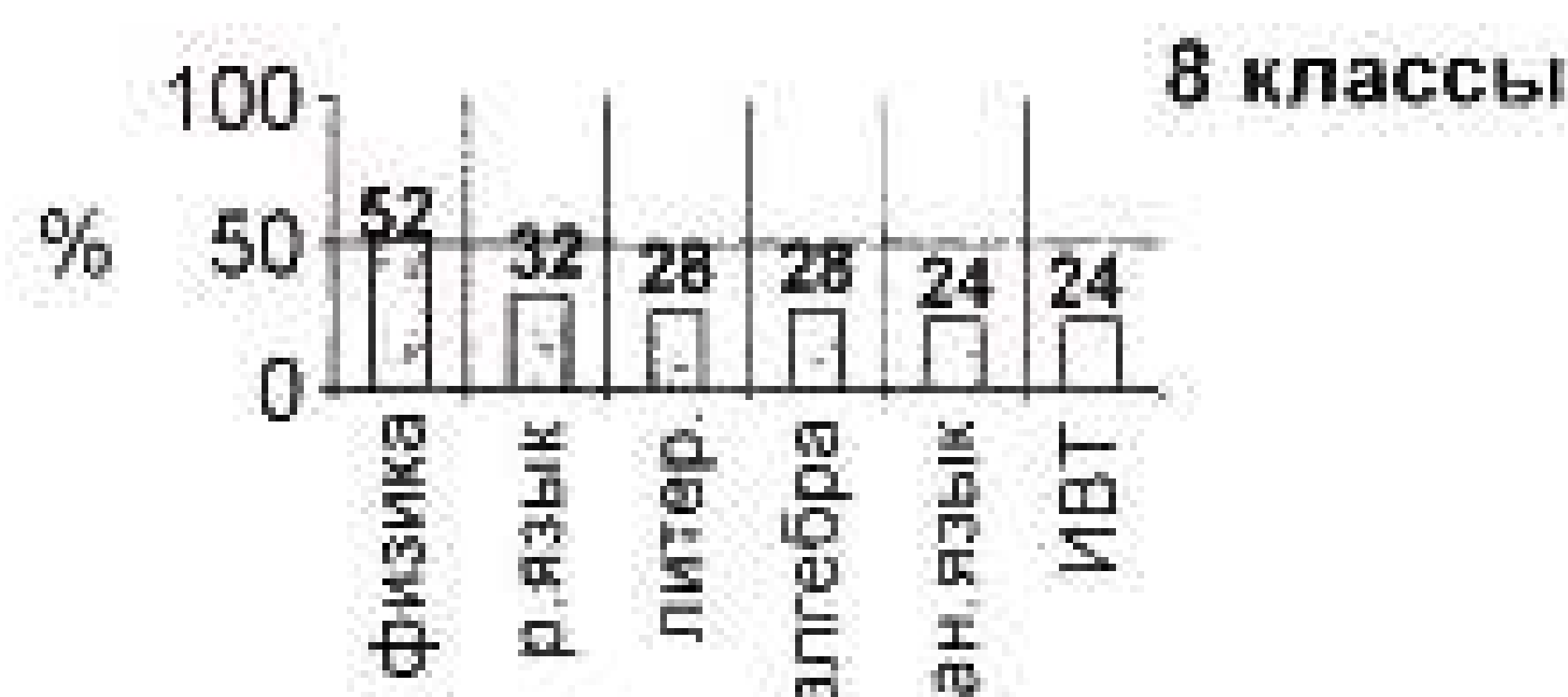
С момента основания Саранского городского естественно-технического лицея математика являлась одним из профилирующих предметов. Однако она никогда не велась как предмет с углубленным изучением. В качестве основной программы выбрана программа для общеобразователь-

ных классов в 8-9-х классах и программа курса В в старших классах.

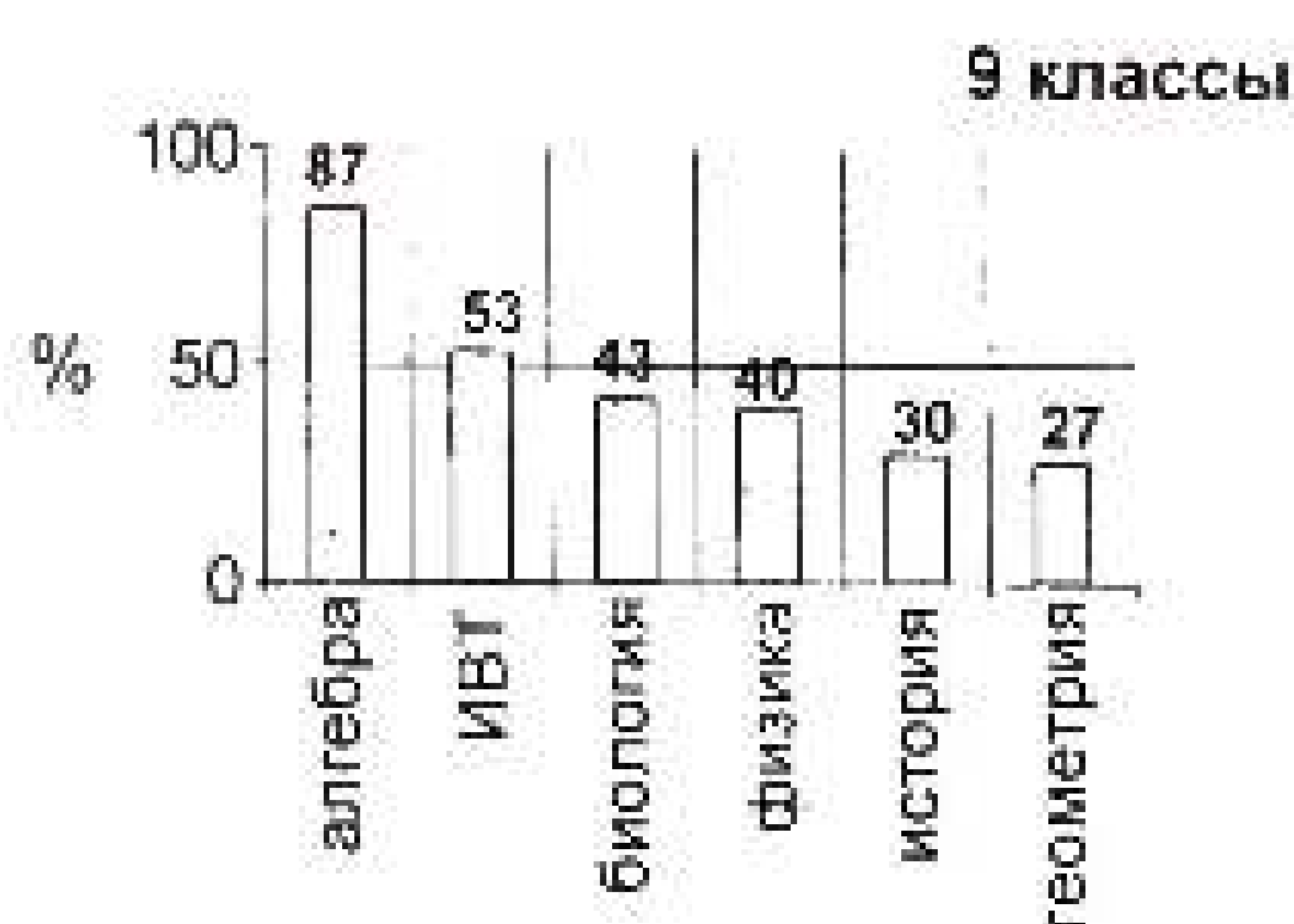
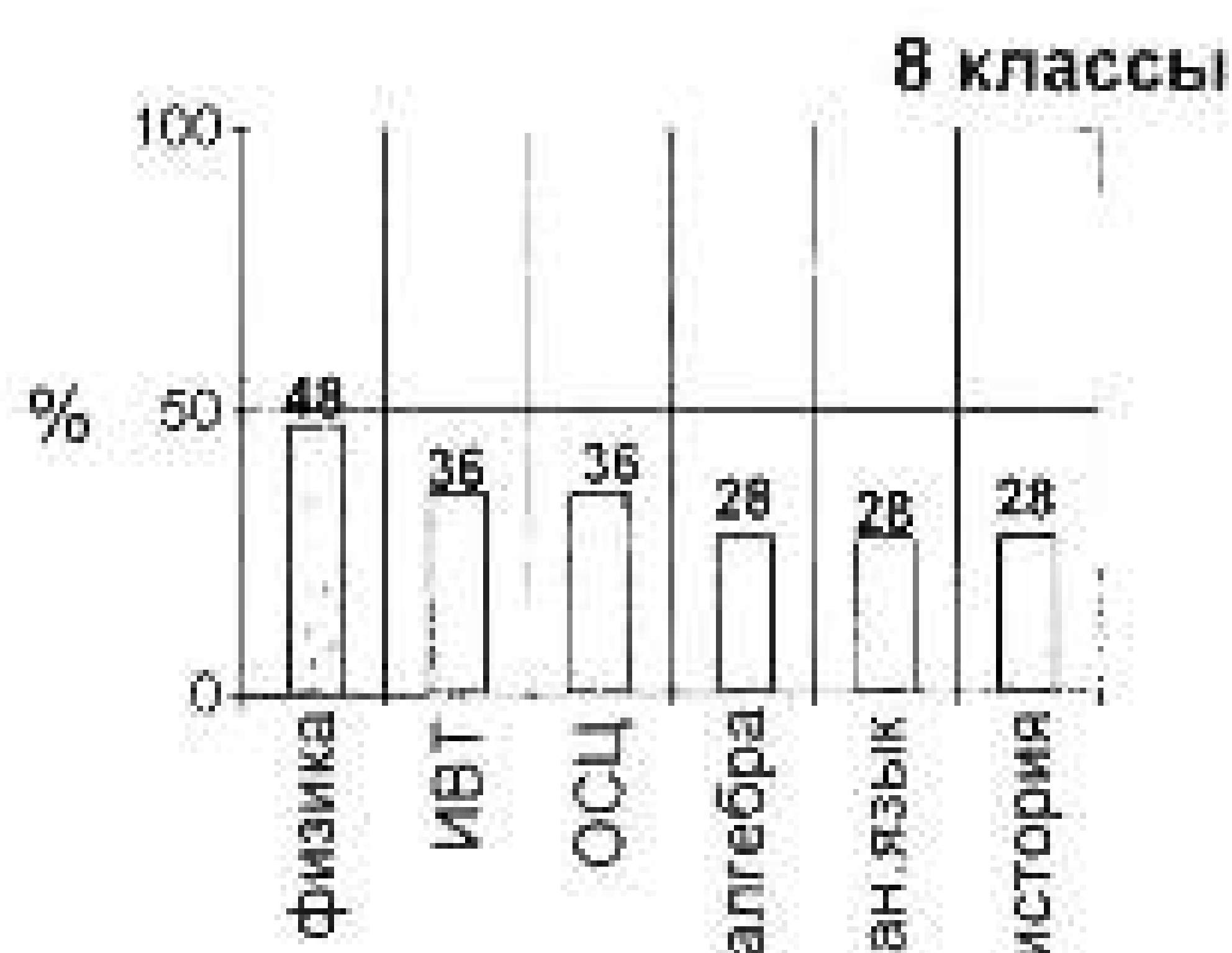
В 1998/99 учебном году было проведено анкетирование учащихся лицея с целью выявления их отношения к различным предметам. Ребятам было предложено несколько вопросов.

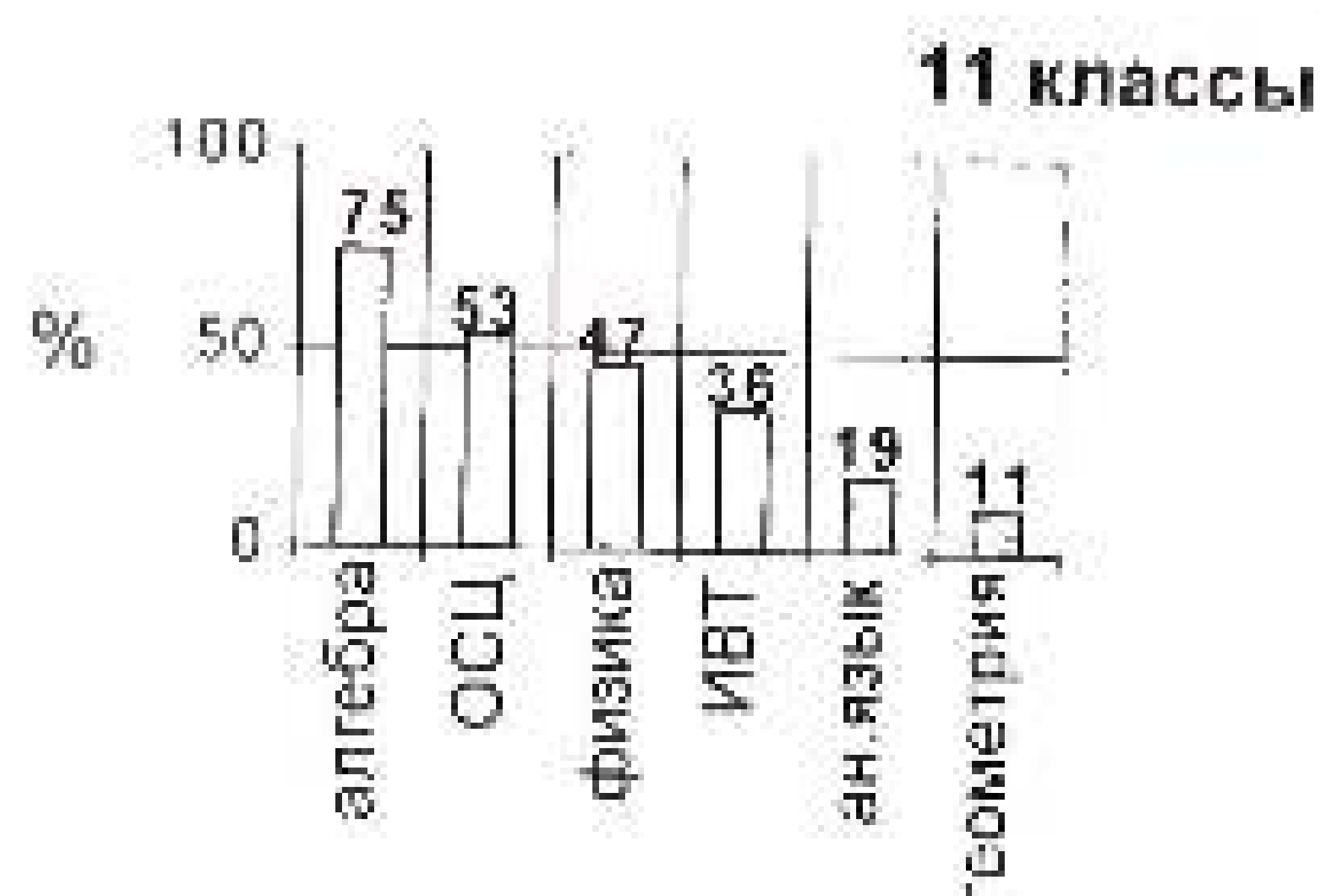
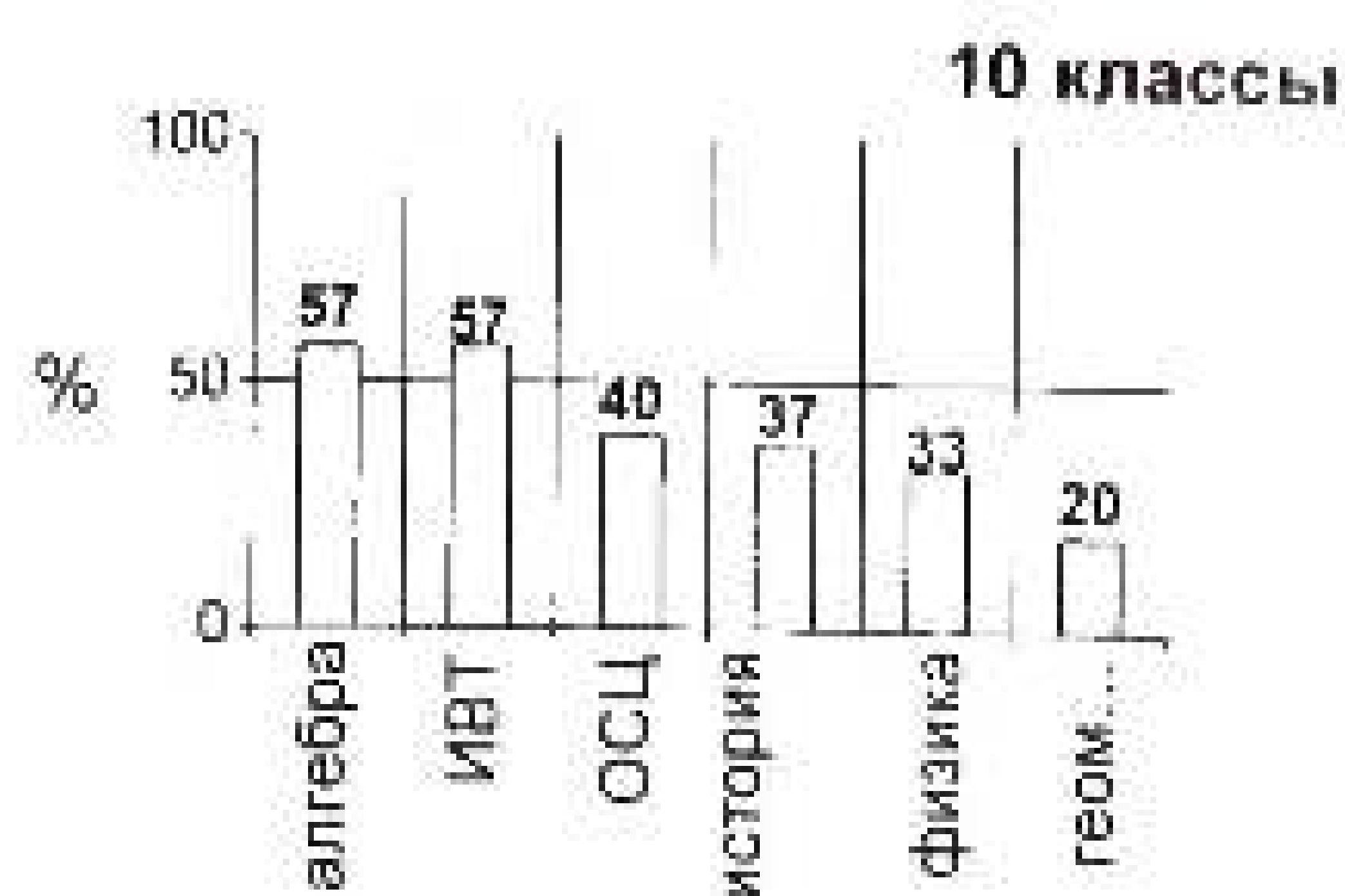
1. Домашние задания по каким предметам вы делаете с интересом (с удовольствием)?

Ответы на этот вопрос распределились следующим образом:

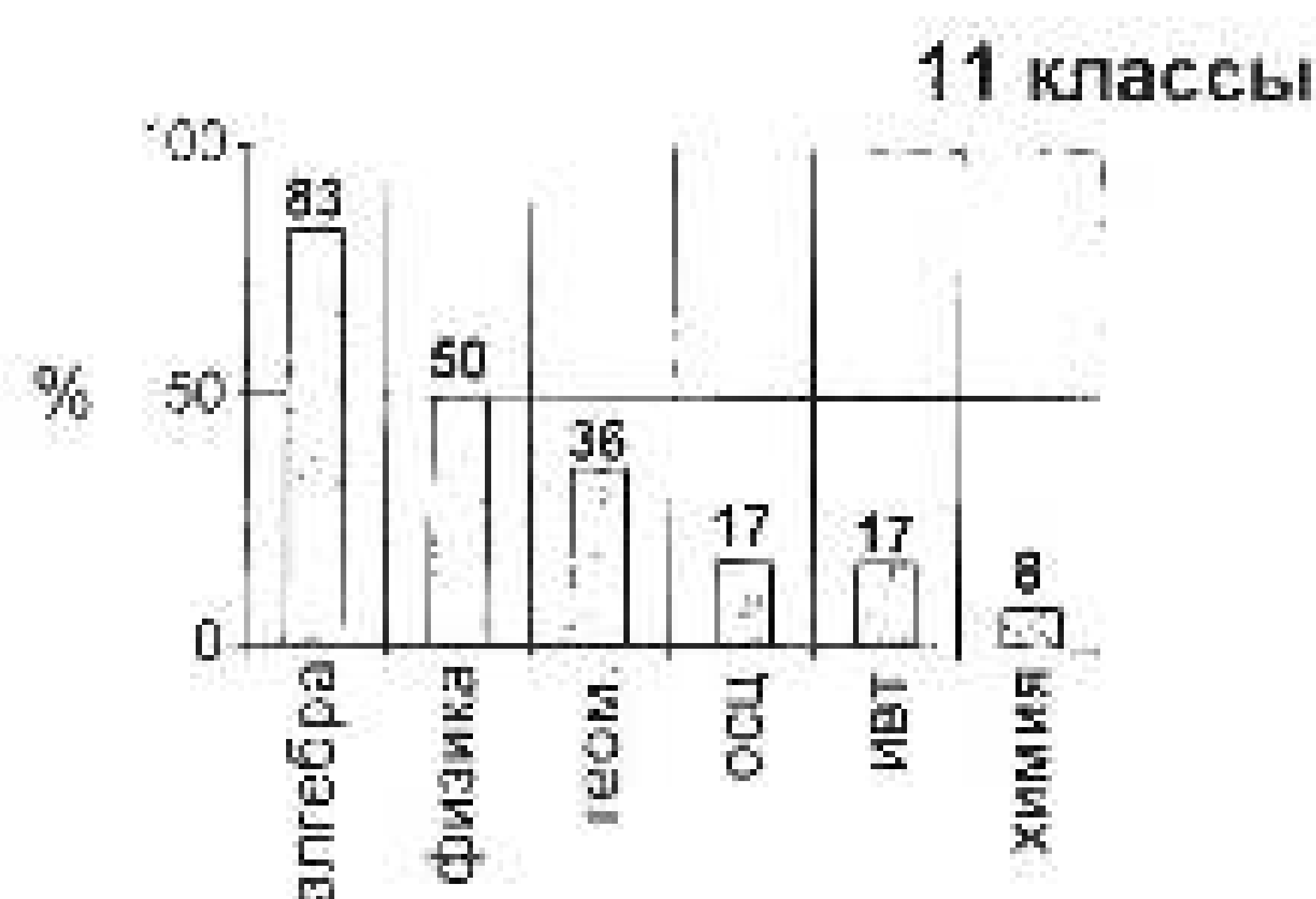
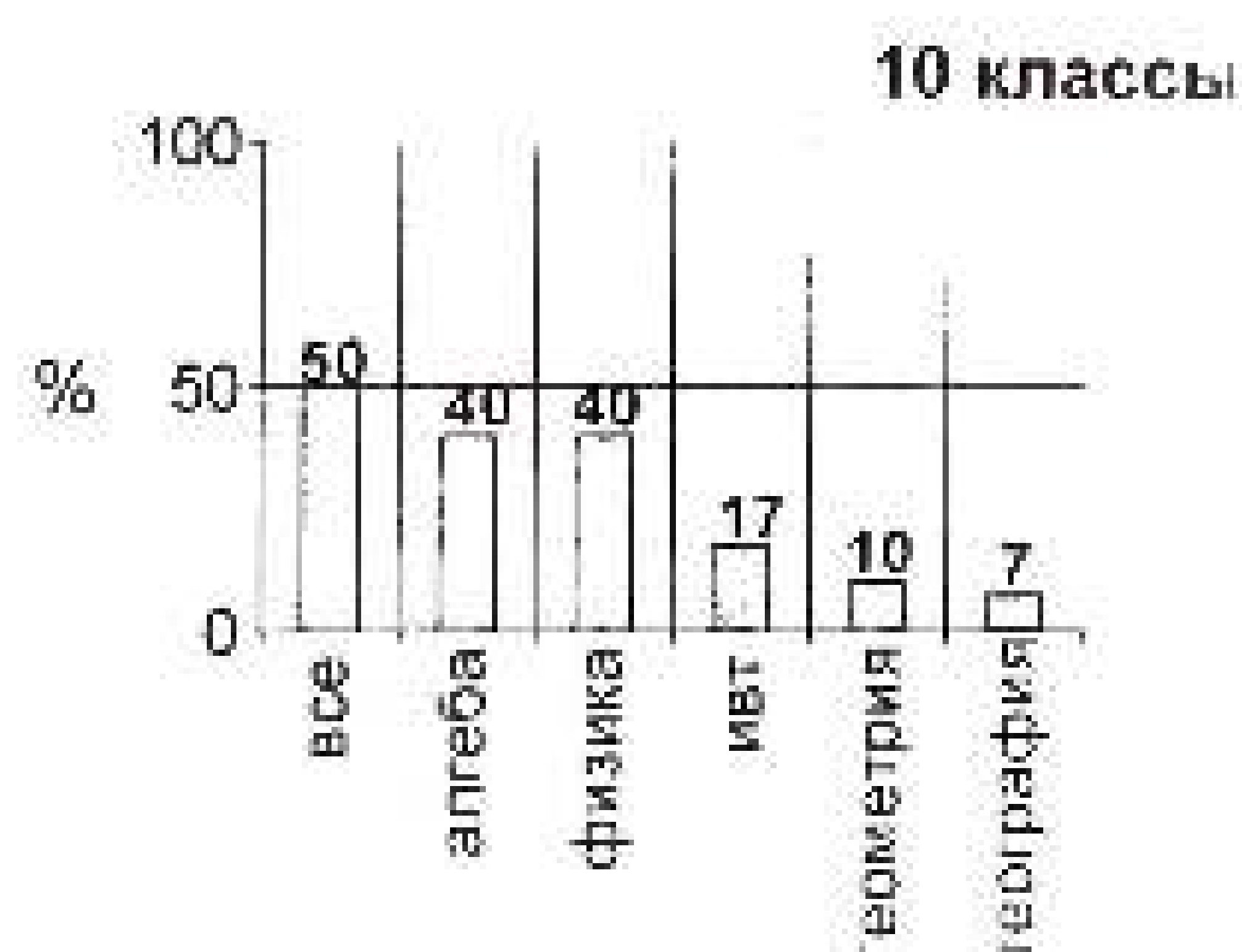
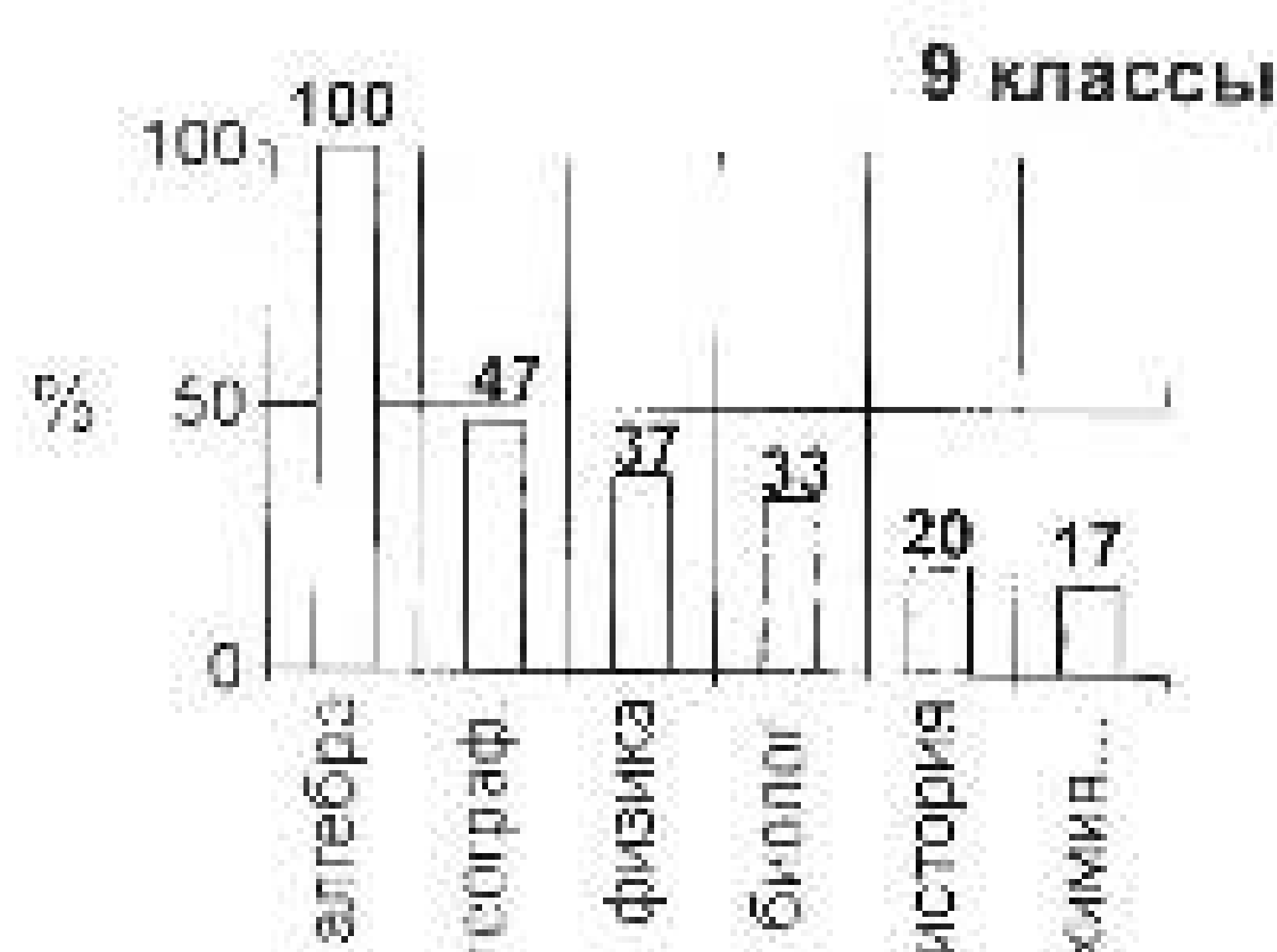
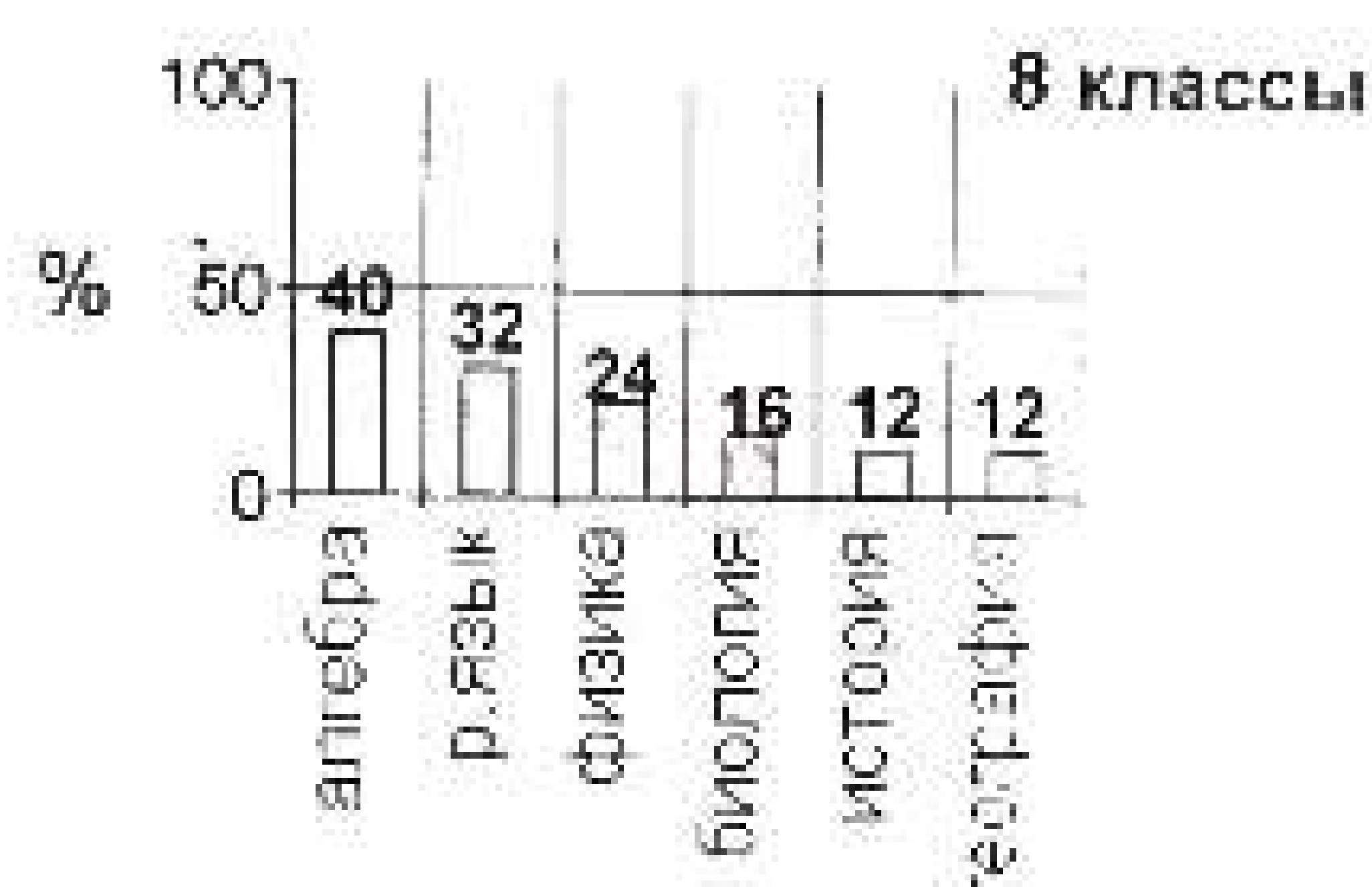


2. Назовите три предмета, которые вам нравятся.
Полученные ответы распределились таким образом:





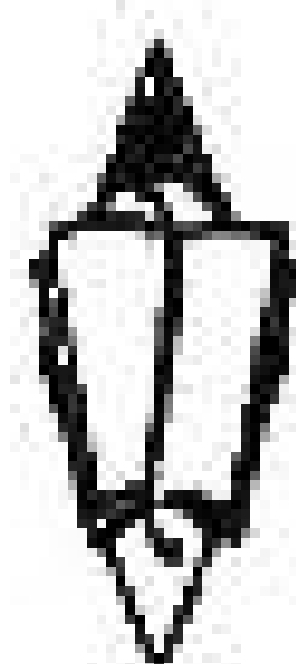
3. На каких уроках вы получаете наиболее устойчивые знания?
Полученные ответы:



По приведенным диаграммам видно, что при поступлении в лицей, т.е. в 8-м классе, в большинстве случаев интересы ребят еще разбросанны. Нет явного предпочтения того или иного предмета. Но уже начиная с 9-го класса у лицейстов одним из самых «уважаемых» предметов становится алгебра. Об интересе к изучению математики говорит и тот факт, что при выборе выпускных экзаменов в 9-х и 11-х классах более 70 % лицейстов называют алгебру или геометрию. Таким образом, можно констатировать, что стратегия в преподавании математики учителями лицея выбрана правильно.

Анализ результатов тематических контрольных работ в 8-х классах (за 1995-1998 гг.) выявил, что наихудшие знания и умения показывают лицеисты при изучении первой темы – «Неравенства». Это обусловлено следующими причинами:

– одним из наиболее сложных умений, которое должно быть выработано при изучении данной темы, является умение доказывать неравенства на основании свойств числовых неравенств. Способы доказательства, по сравнению со всем изучавшимся ранее материалом, являются наименее формализованными.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Поэтому, как и при решении текстовых задач, особенно востребовано логическое мышление учащихся. Но материал учебника алгебры для 7-го класса, к сожалению, содержит очень малое количество задач и упражнений, способствующих его развитию:

- анализ ошибок, допускаемых учащимися в контрольной работе на тему “Неравенства”, позволяет говорить о высоком проценте вычислительных ошибок, а также ошибок, допускаемых при сложении алгебраических дробей;

- контрольная работа по теме “Неравенства” – первая, которую ребята пишут в лицее. Сказывается то, что учащиеся еще не совсем привыкли к смене обстановки, учителей, требований. На этом фоне у них возникают неуверенность в себе, некоторая растерянность, несобранность.

Базовая программа 8-го класса при изучении темы “Неравенства” предусматривает решение простейших систем линейных неравенств с одним неизвестным. Подавляющее большинство упражнений учебника на эту тему составляют задачи на решение систем, состоящих только из двух неравенств. И лишь в одном (!) упражнении присутствуют примеры систем, содержащих три неравенства. Также следует заметить, что из рассмотрения совершенно исключены двойные неравенства. Ни в одной школьной программе (за исключением программ для классов с углубленным изучением математики) не встречается упоминание о таком понятии, как «совокупность» неравенств или уравнений. Однако каждому математику ясно, насколько важно это понятие. И без его использования бывает просто невозможно решать многие виды уравнений и неравенств.

С учетом названных причин была составлена программа факультативного курса по математике для 8-го класса лицея. Первая тема этого курса – “Множества”, в рамках которой рассматриваются простейшие вопросы теории множеств: понятие множества; способы записи и обозначений множества; конечные, бесконечные и пустые множества, подмножества; виды числовых множеств; пересечение и объединение множеств. Изучение названных вопросов по-

зволяет подготовить лицеистов к восприятию темы “Система и совокупность” более точно осмыслить понятие функции.

Следующая тема факультативного курса – “Совокупности неравенств”. Недостаток часов не позволяет уделять ей много времени на уроках. Поэтому основной материал изучается на факультативе.

В базовой программе курса алгебры 8-го класса предусматривается знакомство учащихся с понятиями уравнений и неравенств, содержащих неизвестное под знаком модуля. Формирование умений решать такие уравнения и неравенства не предусматривается. Однако подобные задачи и примеры часто встречаются на вступительных экзаменах в вузы. Само понятие модуля, оказывается, достаточно сложно для понимания школьника. Но оно необходимо при изучении темы “Арифметический квадратный корень из степени”. Поэтому рассмотрению темы “Модуль. Уравнения и неравенства, содержащие модуль” выделен большой блок факультативного курса.

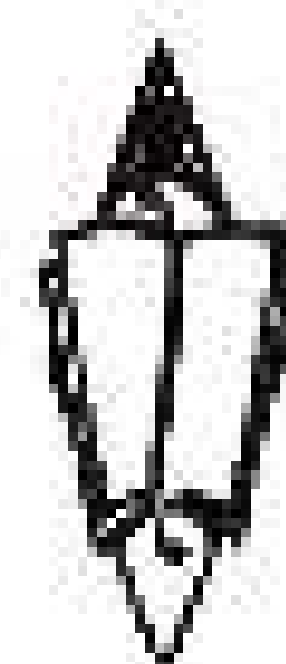
Также в факультативный курс 8-го класса включены разделы:

- “Внесение множителя под знак арифметического квадратного корня и вынесение множителя из-под знака арифметического квадратного корня”. Более сложные примеры на названную тему позволяют учащимся глубже осознать математический смысл понятия арифметического квадратного корня;

- “Решение неравенств высших степеней методом интервалов”.

Базовый курс алгебры 8-го класса предусматривает изучение темы “Приближенные вычисления. Простейшие вычисления на микрокалькуляторе”. Из программы лица названные темы исключены. Приближенные вычисления и погрешности приближений подробно рассматриваются в лабораторном практикуме по физике. Кроме того, к 8-му классу подавляющее большинство детей уже умеют хорошо пользоваться различными видами микрокалькуляторов.

Из анализа контрольных работ за 1995 – 1998 гг. следует, что наибольшие затруднения учащиеся 9-х классов испытывают при изучении темы “Степенная



функция". В данной теме впервые начинается проводиться достаточно серьезный анализ функции, и это является сложным для восприятия детей. В рамках темы "степенная функция" также изучаются способы решения иррациональных уравнений.

Наиболее хорошо в 9-м классе усваиваются темы: "Степень с рациональным показателем", "Прогрессии". В 9-м классе вводятся понятия степени с целым, а затем, как обобщение, с рациональным показателем. Но свойства степеней и правила действий с ними такие же, как и для степеней с натуральным показателем. Поэтому изучение первой из этих тем является обобщающе-закрепляющим для раздела математики, изучение которого начинается в 7-м классе. Тема "Прогрессии" не вызывает затруднений, так как, во-первых, объем предлагаемого теоретического материала является очень малым. Во-вторых, хорошие показатели учащихся позволяют сделать вывод о наличии у них основ логического и структурного мышления, которое начинает вырабатываться в ходе изучения таких тем, как доказательство неравенств, решение текстовых задач и др.

Усреднение баллов, полученных на контрольных работах в 10-х классах за 1995 – 1998 гг., показывает, что хуже всего усваивается тема, в которой необходимо научиться производить тождественные преобразования различного вида тригонометрических выражений. Этот факт можно объяснить обилием тригонометрических формул, требуемых для запоминания и, в связи с этим, трудностью в выборе той из них, которая наиболее рациональна для применения в каждом конкретном случае.

На достаточно хорошем уровне усваиваются такие темы, как решение показательных и логарифмических уравнений и неравенств. При прохождении названных разделов повторяются и обобщаются уже известные методы решения уравнений и неравенств. Поэтому большин-

ство приемов решений уже хорошо известны учащимся.

Если сравнить средние баллы, получаемые на контрольных работах по различным темам, изучаемым на протяжении 8–11-х классов, то можно увидеть, что наибольшие затруднения возникают при начальном изучении принципиально новых понятий, требующих в какой-то мере нестандартного мышления. Однако высокие средние баллы ребят на итоговых контрольных работах (и особенно в выпускных классах) показывают, что в результате все изучаемые математические понятия усваиваются учащимися на оптимальном уровне.

С 1996 – 1997 учебного года мной ведется разработка пакета индивидуальных заданий для учащихся лицей по курсу алгебры 10-го класса. В настоящее время составлены четыре задания: «Повторение материала курса алгебры 7–9-го классов», «Решение показательных уравнений и неравенств», «Логарифм» и «Решение логарифмических уравнений и неравенств». Каждое задание (кроме третьего) содержит 20 вариантов. В первом задании варианты равносильны по степени сложности. Во втором и четвертом сложность заданий возрастает с увеличением номера варианта. Третье задание состоит из пяти номеров по 10 пунктов в каждом. Это задание заранее выдается учащимся, а затем на одном из уроков учитель дает каждому ученику по одной задаче из каждого номера и проверяет правильность решения на том же уроке.

Индивидуальные задания состоят из задач такого уровня сложности, который определяется необходимым уровнем подготовки учащихся к вступительным экзаменам во вузы. При этом самые легкие варианты содержат задачи минимально необходимого уровня, более сложные варианты включают задания, решение которых показывает высокое усвоение лицейской программы, а также задачи повышенной сложности.



СТРУКТУРА ИНТЕГРАЦИИ СРЕДНЕГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*С.В.Гордина, зам. директора Регионального учебного округа
при Мордовском государственном университете им. Н.П.Огарева*

В последние десятилетия понятие интеграции стало объектом пристального внимания философов и приобрело статус философской категории (восстановление, объединение в целое каких-либо частей, элементов или состояние связанности отдельных дифференцируемых частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию). При этом большое значение имеет сущностная сторона понятия интеграции как объединительного процесса, основанного на развитии взаимосвязей между элементами, нацеленного на формирование целостной системы или укрепление ее единства.

Интеграция образования как определенный результат процесса обучения, функционируя в рамках содержания образования, представляет собой многоуровневый феномен, каждый из уровней которого имеет сложную структуру. Раскрытие особенностей каждого уровня – существенный момент качественного анализа интеграционного взаимодействия.

В структуре интеграции среднего математического образования определенное место занимают виды интеграции, обусловленные конкретными предметами. При этом интеграция может быть бидисциплинарной (когда во взаимодействии участвуют два предмета) и полидисциплинарной (при взаимодействии нескольких предметов).

Структурными компонентами методической интеграции являются различные типы взаимодействия, в основе которых лежит многообразие объективно существующих интеграционных факторов. В качестве таких факторов могут выступать объекты техники и технологии, общие структурные элементы содержания образования (факты, понятия, законы, методы, принципы, теории, идеи, метатеории, научные картины мира и т.д.), комплексные науки, комплексные проблемы.

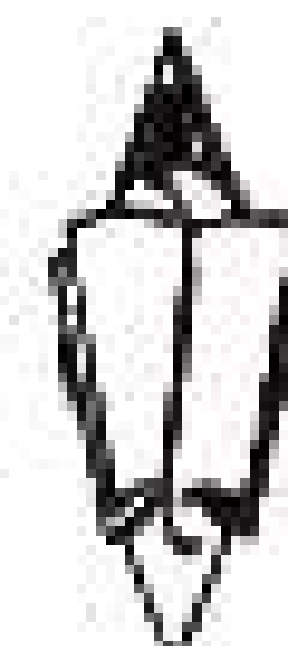
Интеграция среднего математического образования может быть охарактеризована с помощью следующих типов взаимодействия.

Общеметодологический тип основан на усилении интегративной роли философии в системе математического знания. Он связан и с увеличением разнообразия каналов и форм взаимодействия между ними, возникающих в связи с постоянно возрастающей необходимостью более глубокого учета «человеческого фактора» при изучении самых различных объектов.

Общенаучный тип характеризуется использованием в учебном процессе общенаучных форм и средств познания. К ним относятся прежде всего общенаучные понятия и категории, чьей особенностью является внутренняя и содержательная связь с качественно новыми подходами к познанию и методами исследования, через которые они реализуются. В рамках данного типа учащиеся знакомятся с элементами системного, структурного, алгоритмического, функционального, модельного вероятностного и ряда других общенаучных подходов.

Рассматриваемый тип интеграции, в основе которого лежит содержательное центрирование предметов вокруг математики, осуществляется между дисциплинами общеобразовательного цикла. Интегративный характер математики как науки проявляется в том, что ее роль часто реализуется через связь с общеобразовательными предметами, через включение в процесс обучения элементов математического моделирования.

К *частнонаучным типам* интеграции среднего математического образования относятся трансляционный тип, основанный на взаимном использовании разными циклами дисциплин общих структурных элементов содержания и характерный для осуществления интеграции на уровне межпредметных связей. Источником такой трансляции может являться



перенос структурных элементов научных знаний (фактов, понятий, законов и т.д.) из одного цикла дисциплин в другой. В основе объектного типа интеграции лежит общий объект исследования. Данный тип реализуется в практике обучения с помощью проведения интегративных уроков. Проблемный тип интеграции возможен в том случае, когда в учебном предмете одного из циклов ставится проблема, для решения которой необходимо использование знаний, а также методов исследования, формируемых у учащихся в другом цикле дисциплин. Важным частнонаучным типом интеграции является переходный тип, в основе которого лежат интегративные комплексные науки.

В качестве форм реализации интеграции среднего математического образования могут выступать различные формы организации учебного процесса – урок, семинар, лекция и т.д. При этом они будут называться интегративными, поскольку совмещают в себе формы организации различных учебных дисциплин.

Важное место в структуре интеграции среднего математического образования занимают уровни ее реализации. На элементарном уровне интеграция имеет примитивный, фрагментарный, часто компилятивный характер. Множество традиционных межпредметных связей относится именно к данному уровню интеграции. Она может быть достаточно выраженной, отличаться значительным проникновением разнохарактерного содержания в новое качественное состояние (например, одновременное изучение на одном уроке системы математических координат в курсе математики и географических координат в курсе географии). Интеграция может быть и весьма значительной, глубокой, характеризующейся новообразованием, полным взаимодействием разнохарактерного содержания значительных объемов (интегрированный курс естествознания из содержаний математики, физики, химии, биологии, экологии, географии).

Систематизируя научно-методическую литературу, можно выделить три основных уровня интеграции математического образования, в основе которых лежат реализуемое в учебном процессе со-

отношение содержательной и процессуальной сторон интеграции, а также определенные типы интеграционного взаимодействия (см. схему).

Схема интеграции математического образования в средней школе

I уровень

Интегрированные курсы

II уровень

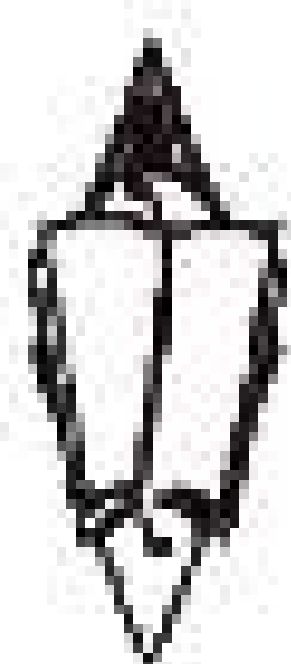
Стержневые линии, УДЕ и т.д.
Межпредметные модульно-блочные связи, интегрированные уроки

III уровень

Внутрипредметные связи
Межпредметные связи

Первым и высшим уровнем интеграции среднего математического образования является уровень целостности, синтезирующий новую учебную дисциплину, носящей интегративный характер и имеющей собственный предмет изучения. В основе рассматриваемого уровня интеграции лежит переходный тип, так как осуществляются полная содержательная и процессуальная интеграция в рамках образования нового целостного предмета и решение всех дидактических задач интегрированных курсов (изучение нового материала, его обобщение, систематизация и т.д.).

Вторым уровнем интеграции среднего математического образования является уровень дидактического синтеза. Интеграция учебных предметов на данном уровне осуществляется на базе математики, но при этом каждый из взаимодействующих предметов сохраняет свои концептуальные основания. Этот уровень характеризует не только содержательную интеграцию учебных предметов, но и определяемый ею процессуальный синтез, предполагающий прежде всего интеграцию форм учебных занятий. Функции основного интегрирующего фактора на уровне синтеза выполняют общие объекты исследования, а в ряде случаев и определенные комплексные проблемы, для решения которых необходима интеграция математического образования.



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Самым низким уровнем интеграции среднего математического образования является уровень внутри- и межпредметных связей, который в настоящее время имеет наибольшее распространение в практике средней школы. Существенно, что при этом статус базового предмета является, в отличие от предыдущего уровня, вариативным, т.е. при установлении связей между математикой и другой дисциплиной в качестве базовой может выступать каждая из них. Ведущим интегрирующим фактором на этом уровне являются общие структурные элементы содержания образования (знания, умения, навыки и т.д.). Определенное место здесь занимает проблемный тип интеграции, хотя методика решения комплексных проблем на данном уровне основана не столько на формировании новых знаний, сколько на актуализации ранее сформированных за счет переноса их из соответствующих учебных дисциплин.

К недостаточной эффективности данного уровня интеграции приводит неполный учет принципа единства содержательной и процессуальной сторон обучения, что характеризуется отсутствием интеграции форм учебных занятий, приводящим к недостаточной интегрированности содержания образования, а также других компонентов процесса обучения. Данное обстоятельство усугубляется тем, что, хотя в программах по общеобразовательным дисциплинам межпредметные связи и обозначены для большинства тем, учителя очень часто эти рекомендации не

учитывают, продолжая давать учащимся знания только по определенному предмету. Не случайно многими авторами подчеркивается, что формирование более оптимальной структуры содержания образования с учетом межпредметных связей еще не обеспечивает их успешной реализации.

Таким образом, осуществление данного уровня интеграции математического образования не является достаточно гарантированным в условиях современного процесса обучения. Необходимо подчеркнуть, что правомерно и целесообразно существование всех трех выделенных уровней интеграционного взаимодействия как имеющих объективные основы для своей реализации. Однако синтез учебных предметов чаще всего возможен только при изучении отдельных тем программы, соответственно параллельно с ним должна осуществляться интеграция содержания образования на уровне межпредметных связей.

К сожалению, существующие в настоящее время учебные планы и программы не ориентированы на реализацию высших уровней интеграции, учитывая возможности лишь самого низкого ее уровня — уровня межпредметных связей. Выявление отдельных аспектов прикладного потенциала математического содержания еще не решает проблему интеграции. Важно использовать такие модели и технологии обучения, которые позволяли бы обеспечить системность в формировании у учащихся математических понятий.

ИНТЕГРАЦИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ

*О.В.Глазкова, ст. преподаватель кафедры общей и неорганической химии
ИФиХ МГУ им. Н.П.Огарева*

*М.К.Клеянкина, доцент кафедры общей и неорганической химии ИФиХ
МГУ им. Н.П.Огарева*

Одним из условий повышения качества знаний и уровня подготовки специалистов в высшей школе является использование активных методов обучения. Так, например, в системе организации самостоятельной работы студентов широко используются приемы усиления мотивации

обучения с применением рекомендаций деятельностного подхода. Последний показывает, что активность студентов при изучении учебных дисциплин повышется по мере увеличения доли их самостоятельной познавательной деятельности, применения методов проблемно-



го обучения, использования групповых форм обучения и научной речи как фактора усвоения знаний.

Одной из теоретических основ разработки нового подхода к содержанию и организации самостоятельной работы студентов по химии является теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Галызиной. Эта теория получает все более широкое распространение: в последнее время проведены исследования, которые показали большую эффективность ее использования при обучении разным действиям и понятиям во многих учебных предметах. Работы Т.Н. Райскиной, З.А. Решетовой, О.С. Зайцева и других по методике преподавания химии в высшей школе посвящены применению данной теории при организации лабораторного практикума по общей химии.

Исследования по реализации предлагаемого данной теорией подхода к усвоению умственных действий при изучении химии проводились на кафедре общей и неорганической химии Мордовского госуниверситета под руководством профессора О.С. Зайцева и доцента М.К. Клеянкиной. Основные положения указанной выше теории использовались при организации учебного процесса, направленного на совершенствование семинарских форм обучения химии, активизацию познавательной деятельности студентов при проведении лабораторно-практических занятий, формирование исследовательских умений студентов в лабораторном практикуме.

На основе теории поэтапного формирования умственных действий решалась задача организации усвоения предметного содержания и научных методов самостоятельной исследовательской деятельности. Для полноценного усвоения нового знания необходимо проведение его через определенную последовательность этапов. Создание мотивации учения, определение целей будущих действий (1-й этап) и разъяснение или выделение ориентировочной основы действия (2-й этап) осуществляются на лекциях (а также вводных беседах перед началом лабораторных занятий). Формирование умственного действия в материальной или

материализованной форме (3-й этап) проходит на лабораторном практикуме при работе с оборудованием и реактивами (материальная форма действия) или на практических занятиях при работе с моделями (материализованная форма). Формированию действия в форме внешней речи (4-й этап) отдается семинарское занятие и частично лабораторное занятие при коллективном обсуждении пути выполнения эксперимента и его результатов. Перевод действия в умственный план (5-й и 6-й этапы) проводится во время внеаудиторной познавательной деятельности (самостоятельная «домашняя» работа).

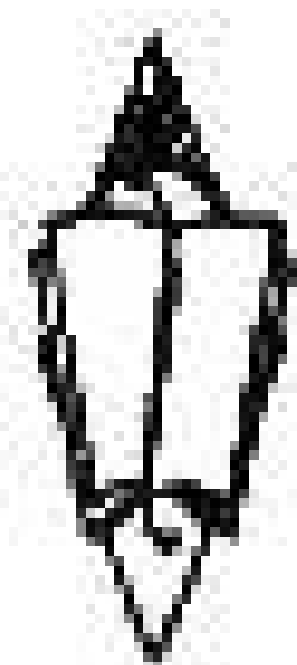
Предложенное распределение этапов формирования умственных действий и усвоения учебного материала по организационным формам обучения в определенной степени условно. Например, на лабораторном занятии каждое новое задание может быть проведено через все этапы независимо от других организационных форм. Отдельные этапы обучения иногда пропускаются; доказано, что пропуск одного или нескольких этапов значительно снижает эффективность обучения (усвоения знаний). Особенно сильно сказывается пропуск речевого этапа.

Аналогичным образом по этапам может быть построена и любая форма самостоятельной работы студента.

Проверка системы организации деятельности студентов по самостоятельному усвоению учебного материала показала, что систематическая практика применения в ходе контроля за усвоением знаний творческих и исследовательских заданий обеспечивает переход качества усвоения знаний на более высокий уровень – продуктивный.

Результаты выполнения контрольных заданий в экспериментальных группах свидетельствуют о том, что система педагогических условий, включающая подготовительный и контрольный этапы организации самостоятельного изучения наиболее доступных по содержанию вопросов курса общей химии, вполне обеспечивает качество усвоения знаний, а также формирует умения и навыки работать самостоятельно.

Анализ результатов использования в практике изучения химии в высшей шко-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ле деятельностного подхода и теории поэтапного формирования умственных действий позволил разработать подобную систему применительно к организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся в средней школе.

Следует отметить, что современные концепции общего образования также активно отражают деятельностный подход к обучению, обеспечивающий усвоение знаний в действии, всестороннее развитие личности учащихся. В частности, деятельностная теория обучения положена в основу перестройки содержания школьного курса химии и организации учебного процесса с целью обеспечения более глубокого усвоения химических знаний, предложенной В.В.Сорокиным и Л.С.Гузеем.

Основным видом самостоятельной работы учащихся при обучении химии является ученический эксперимент, проводимый в форме лабораторных опытов, практических занятий и решения экспериментальных задач. Химический эксперимент должен не только развивать практические умения и навыки учащихся, но и служить средством развития их познавательной деятельности, средством познания. Особая значимость лабораторного практикума заключается в том, что он является учебной деятельностью по усвоению экспериментальных основ химической науки и получению экспериментальным путем новых знаний.

Использование разработанного нами методического подхода открывает более широкие возможности для структурирования уроков – практических занятий, разработки их содержания на основе проблемного подхода, включения экспериментальных задач исследовательского характера.

На 1-м этапе создается мотивация для последующего действия, которая способствует росту познавательной активности учащихся. Мотивация изучения химии для многих учеников создается широким введением межпредметных связей и использованием приемов проблемного обучения. Далее происходит ознакомление обучаемых с деятельностью и входящими в нее знаниями. На этапе материального действия осуществляется самостоятельная деятельность учащихся под ру-

ководством учителя. Этап формирования действия во внешней речи (устной или письменной) является важнейшим в усвоении новых знаний, ведь речь выступает необходимым компонентом развития творческого мышления. Во время проведения экспериментальных работ он реализуется при обсуждении цели, плана, хода выполнения и результатов проведения опытов, а также при ответе на контрольные вопросы и оформлении отчетов. Реализация этапов формирования действия во внешней речи про себя и перевода действий в умственный план осуществляется при выполнении домашних заданий или в процессе последующей самостоятельной работы. Кроме того, включение в содержание данных работ заданий проблемного характера на последнем этапе дает возможность учащимся осуществить самостоятельный поиск их решения, что в конечном счете является основой реализации развивающего обучения.

Так, нами разработаны методические рекомендации к проведению ряда практических работ по школьному курсу химии: «Гидролиз солей», «Окислительно-восстановительные реакции», «Получение и изучение свойств аммиака», «Получение и изучение свойств соединений железа», «Моделирование молекул предельных углеводородов», «Конструирование приборов для получения углеводородов» и др. Характерной особенностью методики организации и проведения, структуры и содержания данных работ является обеспечение поэтапного овладения учащимися экспериментальными знаниями и умениями.

Проверка методических разработок в педагогическом эксперименте, проводившемся в средних общеобразовательных учебных заведениях (средних школах № 7, 18, 36, 40, Саранском городском естественно-техническом лицее при Мордовском госуниверситете им. Н.П.Огарева), показала, что они доступны для понимания учащихся, значительно повышают уровень усвоения ими химических знаний и способствуют формированию экспериментальных умений и навыков.

В ходе педагогического эксперимента были установлены следующие преимущества предлагаемого подхода к



структуре, содержанию и методике проведения лабораторно-практических работ по химии. Включение проблемных опытов в содержание практических работ способствует «ближнему переносу» знаний на новые объекты, осуществлению самостоятельного поиска в решении. Отчеты о проделанной работе характеризуются полнотой и правильностью опи-

сания, использованием большого числа научных терминов.

Таким образом, использование принципа интегративного подхода к процессу обучения химии в высшей и средней школе дает положительные результаты и способствует более эффективному усвоению предметного содержания, выработке навыков самостоятельного овладения новыми знаниями.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ТАМОЖЕННОГО ПРАВА

*Е.В. Трунина, старший инспектор Мордовской таможни,
лейтенант таможенной службы*

Процесс образования должен идти в ногу с происходящими изменениями реалий действительности, чутко на них реагируя посредством введения новых дисциплин либо корректировки изучения существующих. Сегодня это правило необходимо применить в новых подходах к освещению правовых основ таможенного дела при изучении соответствующей дисциплины в образовательных учреждениях, особенно в юридических вузах и факультетах. Такая необходимость вызвана следующими обстоятельствами.

Демонополизация права государства на осуществление внешней торговли, принятие Таможенного кодекса РФ, закрепление Конституцией права частной собственности создали необходимые условия для интенсивного развития процесса перемещения товаров и транспортных средств через таможенную границу РФ. Круг участников внешнеэкономической деятельности пополнился индивидуальными предпринимателями, юридическими лицами различной организационно-правовой формы, которые получили право непосредственного выхода на внешний рынок.

С оживлением внешнеэкономической деятельности произошло изменение функций и задач таможенной службы. Из «чемоданной», занимающейся преимущественно досмотром ручной клади и багажа, она превратилась в один из ведущих государственных институтов. Сегодня таможенные органы не только дей-

ствуют и играют существенную роль в пополнении доходной части федерального бюджета. Так, только за 1999 г. таможенными органами было собрано и перечислено в федеральный бюджет страны 187,146 млрд. руб., что составило 40 % бюджета.

Данные обстоятельства вызывают нарастающий интерес к освоению норм таможенного законодательства не только со стороны работников таможенных органов, которые должны иметь фундаментальные знания по всем таможенно-правовым вопросам, но также судей, прокуроров – при столкновении с таможенными спорами, адвокатов, юрисконсультов – при обращении к ним за правовой помощью участников внешнеэкономической деятельности. И это далеко не полный перечень категорий юристов, которым для профессионального осуществления своей работы необходимы знания норм таможенного законодательства.

В рамках юридических вузов и факультетов необходимо обратить более пристальное внимание на методику преподавания основ таможенного права и таможенного законодательства. Теоретические основы таможенного права, базовые документы должны быть освоены юристами еще в процессе обучения, стать стержнем дальнейшего изучения таможенно-правовых вопросов, закрепления их на практике.

Дисциплина «Таможенное право» очень сложна, что определяется следующими обстоятельствами. Во-первых, в



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

сфере таможенного дела действует огромное количество нормативных документов различного юридического статуса: это международные договоры, законы, постановления Правительства, Указы Президента, акты министерств и ведомств. Среди последних особое место принадлежит актам ГТК: приказам, инструкциям, указаниям и т.д., которые составляют основной массив документов в регулировании таможенного дела. Во-вторых, таможенное законодательство находится в стадии своего становления и интенсивного развития, так же, как и таможенное право. В связи с этим многие теоретические вопросы еще носят дискуссионный характер, нет единства при изложении таможенно-правовых вопросов, не выработался общепризнанный единый подход к методике преподавания дисциплины таможенного права. В немногочисленной учебной и учебно-методической литературе по курсу используются различные модели построения учебного материала, разные подходы к освещению одних и тех же проблем.

С учетом вышеперечисленных обстоятельств, представляется очень важным тщательно, обдуманно и методически грамотно построить весь курс таможенного права, с тем чтобы комплексно охватить все основные направления правового регулирования таможенного дела, вычленив *первостепенные* вопросы, изучение которых обеспечивает *фундаментальную* подготовку по основам правовых знаний без загромождения второстепенными вопросами, которые не играют принципиальной роли, являются узкоспециальными и изучение которых необходимо лишь для узких практиков при непосредственной работе в таможенных органах.

Предлагаем одну из моделей построения курса «Таможенное право»: весь курс условно разбивается на восемь основных тем, подлежащих раскрытию при изучении дисциплины, а темы — на подтемы, которые могут соответствовать темам лекций.

Для изложения теоретического материала по основным и наиболее трудным темам используются лекции, для закрепления теоретического материала — семинарские занятия и курсовые работы;

практические занятия предназначены для выработки практических навыков, умений применять знания по таможенному праву в конкретных ситуациях.

Структура курса складывается из двух частей: общей и особенной. Общая часть имеет ключевое значение, поэтому ее изучению следует уделить особое внимание с помощью соответствующего цикла лекций. В особенной части предпочтительно использовать цикл практических занятий.

Общая часть

1. Таможенное право в системе российского права.

1.1. Понятие таможенного права, предмет, метод. Соотношение с другими отраслями российского права.

1.2. Таможенные правоотношения. Понятие, виды, субъекты, объекты.

1.3. Система таможенного права.

1.4. Источники таможенного права.

1.5. Ответственность по таможенному праву.

Эти темы имеют основополагающий и принципиальный характер и предложены в обобщенном, тезисном варианте. Они включают широкий перечень вопросов, в том числе предназначенных для теоретического изучения на лекциях и семинарских занятиях и для самостоятельного и индивидуального изучения.

2. Правовые основы организации таможенного дела.

2.1. Понятие таможенного дела, его основные принципы, задачи. Таможенная политика, принципы ее осуществления.

2.2. История возникновения и развития таможенной службы России.

2.3. Место и роль таможенных органов в системе органов государственной власти. Их структура, функции.

В целях закрепления материала после изучения этих тем целесообразно проведение контрольных работ.

Особенная часть

3. Правовое регулирование перемещения товаров и транспортных средств. Таможенные режимы.

3.1. Порядок перемещения товаров и транспортных средств. Базовые документы его регулирования.

3.2. Понятие, сущность, виды таможенных режимов. Их краткая характеристика.



4. Таможенное оформление и таможенный контроль.

4.1. Общие положения таможенного оформления.

4.2. Предварительные операции: назначение и виды.

4.3. Декларирование. Форма и место. Декларант, его права и обязанности.

4.4. Грузовая таможенная декларация как основной документ таможенного оформления. Характеристика граф и записываемой в них информации.

4.5. Определение страны происхождения товара: цель, критерии. Сертификат происхождения.

4.6. Порядок осуществления таможенного контроля.

Задания практических занятий

1) Изучить базовый документ по таможенному оформлению – Приказ ГТК от 16.12.98 № 848 «Об утверждении Инструкции о порядке заполнения грузовой таможенной декларации».

2) Самостоятельно заполнить графы грузовой таможенной декларации, используя конкретные данные из примера.

Пример. Мордовское ООО «Силуэт» декларирует в соответствии с выпуском для свободного обращения закупленные по контракту № 34 от 10.01.2000 у фирмы «САС» (Великобритания) мужские текстильные сорочки из хлопка (1 000 шт. в 40 коробках, вес брутто – 2 003 кг, нетто – 1 556 кг, код товара 620520000). Сумма контракта – 5 550 дол. США, курс валюты – 26 руб.) Условия поставки: СИП Саранск. Отправителем товара является фирма «САС», получателем – ООО «Силуэт». Оформлен паспорт сделки № 2/6754677/004/333380611 от 16.12.99.

Таможенное оформление осуществляет Мордовская таможня. Декларация принята 24.01.2000. Перевозка товара производится финским а/м KN 7654 по накладной CMR 4534.432, документ контроля за доставкой № 01300/12099/00000233. Таможенный контроль на границе производит Выборгская таможня. (Приводятся конкретные реквизиты сторон.)

5. Таможенно-тарифное регулирование. Взимание таможенных платежей. Таможенные преференции.

5.1. Правовые основы таможенно-тарифного регулирования.

5.2. Таможенная стоимость товаров и методы ее определения.

5.3. Таможенные платежи, их виды, характеристика.

5.4. Таможенные преференции.

5.5. Наиболее часто используемые базисные условия поставок – EXW, CIF, DAF, DDU, FCA, CPT.

Задания практических занятий

1) Изучить закон «О таможенном тарифе». На основании его положений освоить формулы расчета таможенной стоимости по одному из шести методов.

2) Изучить базисные условия поставки, значение каждого условия поставки для исчисления таможенной стоимости.

3) Изучить Приказ ГТК № 258 от 26.04.96.

4) Усвоить порядок начисления таможенной пошлины, таможенных сборов за таможенное оформление, НДС и акцизов. Для практической работы необходимо использовать конкретные данные из примеров.

Пример 1. На таможенную территорию РФ ввозится апельсиновый сок. Код ТН ВЭД 200919110. Таможенная стоимость – 125 дол. США. Количество – 200 л. Курс валюты – 26 руб. Курс евро – 27 руб. Страна происхождения – Нигерия.

Определить сумму таможенной пошлины, необходимую для таможенного оформления.

Пример 2. Декларируется свинина. Код ТН ВЭД 020329550. Таможенная стоимость – 20 000 дол. США. Курс валюты – 26 руб.

Определить сумму сбора за таможенное оформление товара.

Пример 3. Декларируется товар – вкусовые добавки. Код ТН ВЭД 210390900. Таможенная стоимость – 5 000 дол. США. Курс валюты – 24 руб. Происхождение – Мадагаскар.

Определить сумму таможенной пошлины, сбора за таможенное оформление и НДС.

6. Правовые основы ведения таможенной статистики и товарной номенклатуры внешнеэкономической деятельно-



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

сти Содружества Независимых Государств (ТН ВЭД СНГ).

6.1. Объекты изучения таможенной статистики. Ее предмет, метод.

6.2. Цель и значение товарной номенклатуры. Основные принципы классификации.

6.3. Основные классификационные системы международной торговли. Гармонизированная система описания и кодирования товаров.

6.4. Структура ТН ВЭД СНГ.

Задание практического занятия

Изучить ТН ВЭД СНГ, алгоритм поиска кода товара, основные правила интерпретации ТН ВЭД СНГ.

На первом этапе студенты изучают уровни и принципы классификации. Дается самостоятельное задание следующего типа:

№ТоварКод по ТН ВЭД

– Сахар-сырец свекловичный, для рафинирования – 170112100

– Шоколадные конфеты (без алкоголя)

– трансформатор электрический для блока питания компьютера, мощностью 350 Вт

– Орехи консервированные для краткосрочного хранения

и т.д.

На втором этапе студенты осваивают правила интерпретации. Дается следующее задание:

№ТоварКод по ТН ВЭД (правило)

– Автомобиль ВАЗ 2106, новый с объемом двигателя 16 000 см³, без запасного колеса – 870323190 2а

– Коврик из вулканизированной резины для автомобиля – самостоятельно

– Смесь металлической стружки, содержащая 40 % бронзы и 30 % олова

и т.д.

При выполнении студентами заданий преподаватель осуществляет руководство их поиском кода товаров, дает необходимые разъяснения. Идет совместное обсуждение встретившихся трудностей. Для закрепления материала целесообразно дать контрольное индивидуальное задание каждому студенту.

7. Понятие, содержание, формы и порядок осуществления правоохранительной деятельности таможенных органов.

7.1. Таможенные органы в системе правоохранительных органов. Понятие, содержание правоохранительной деятельности.

7.2. Административно-правовая и административно-процессуальная формы правоохранительной деятельности таможенных органов.

7.3. Уголовно-правовая и уголовно-процессуальная формы право охранительной деятельности таможенных органов.

7.4. Оперативно-розыскная деятельность таможенных органов.

Данный блок включает большой массив материала, которому соответствует доминирующая часть норм Таможенного кодекса. Для закрепления изученного и проверки знания вопросов по данной теме целесообразно проведение контрольных работ в форме тестирования.

8. Международное сотрудничество России в таможенном деле.

8.1. Основные международные организации в области таможенного дела.

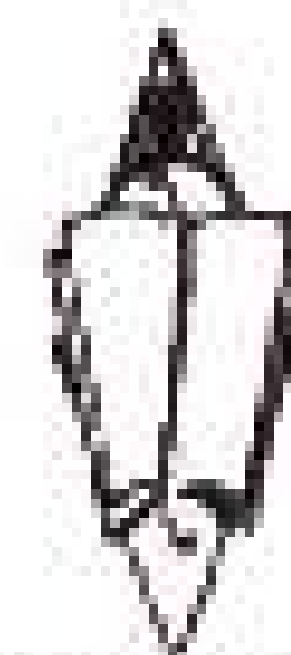
8.2. Экономическое сотрудничество и интеграция РФ со странами СНГ.

8.3. Таможенное сотрудничество стран СНГ – членов Таможенного союза.

Задание практического занятия

Изучить следующие базовые международные документы: Соглашение о Таможенном союзе, Меморандум правительств Республики Беларусь, Республики Казахстан и Российской Федерации об участии в тройственном Таможенном союзе других заинтересованных государств Экономического союза.

Для использования в процессе обучения можно порекомендовать следующие фундаментальные работы по таможенному праву. Это учебное пособие А.Н.Козырина «Таможенное право России (Общая часть)» (М., 1993); учебник под редакцией Б.Н. Габричидзе «Таможенное право» (М., 1995); учебник под редакцией Драганова «Основы таможенного права» (М., 1998). Кроме того, существует целая серия учебных пособий, посвященная отдельным направлениям таможенного дела под общим названием «Осно-



вы таможенного дела». Данные книги позволяют получить системное представление о деятельности таможенных органов, комплексно освещают правовые вопросы таможенного дела, раскрывают базовые теоретические положения, проблемные моменты.

Среди работ, вышедших до революции, заслуживают внимания книги по таможенному праву таких авторов, как И. Кунишер, Н. Соболев, К. Лодыженский, А. Кенигсон и др., советского периода — Н. Шапошников, К. Сандровский, Д. Александров, Л. Марков, В. Храбсков, Н. Фридман и др. Однако рекомендовать студентам данные работы следует осторожно, так как они, естественно, не отражают ни современный уровень развития таможенного законодательства, ни существующие в этой области проблемы. При изучении таможенного права они должны лишь помочь студентам в получении первоначальных и базовых представлений, облегчить изучение непосредственно нормативного материала. Основной акцент при изучении таможенного права должен быть сделан непосредственно на нормативные акты, так как именно они играют ключевую роль в регулировании таможенного дела. Эти документы имеют свою систему и иерархию, которую схематично можно представить следующим образом.

1. Международные правовые акты (договоры, соглашения, конвенции).

Таможенный кодекс РФ в ст. 6 закрепляет приоритет норм международного права перед отечественным законодательством.

2. Законы. Ведущее место среди них занимают: Конституция РФ, нормы которой имеют непосредственное отношение к таможенной сфере; базовый доку-

мент — Таможенный кодекс РФ от 18.06.93, Закон РФ «О таможенном тарифе» от 21.05.93, Федеральный закон РФ «О государственном регулировании внешнеторговой деятельности» от 13.10.99, Федеральный закон РФ «О службе в таможенных органах Российской Федерации» от 18.06.97.

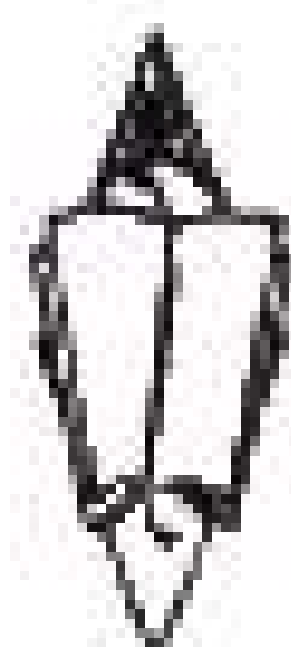
Следует отметить, что отдельные таможенно-правовые нормы могут содержаться в законодательных актах, которые не входят в систему таможенного права. Например, Уголовный кодекс закрепляет ответственность за совершение таможенных преступлений, Закон РФ «Об оружии» определяет основы правового регулирования внешней торговли оружием и регламентирует сопровождающие ее таможенные процедуры.

3. Нормативные акты Правительства и Президента.

Их принятие обусловлено необходимостью оперативного регулирования таможенных отношений, чуткого реагирования на возникающие проблемы.

4. Ведомственные нормативные акты, среди которых основной массив составляют приказы, указания, положения, правила Государственного таможенного комитета РФ. Кроме того, нередко принимаются совместные акты ГТК РФ с министерствами финансов, экономики, внешних экономических связей, Центральным банком РФ и другими федеральными органами исполнительной власти.

Таким образом, изучение таможенного права с использованием хорошо продуманной и отработанной системы курса, использование теоретического и практического материала неминуемо станет залогом получения студентами фундаментальных правовых знаний по данной дисциплине.



К СВЕДЕНИЮ ЧИТАТЕЛЕЙ И АВТОРОВ ЖУРНАЛА

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

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

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 методологи 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 страницы.

Статье предпосылается 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. Рукописи авторам не возвращаются.

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

