

Литература

1. Устинов А.Г. Дизайн в японской школе// Техн. эстетика. 1988. N 6. С.11-13.
2. Пузанов В.И. Дизайн США: Расшифруем его концепции// Техн. эстетика. 1990. N 1. С.21-24.

К. Я. Вазина

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ, ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ, ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Одной из актуальных проблем мирового образовательного пространства в настоящее время является проблема системности содержания обучения. Острота этой проблемы вызвана, с одной стороны, информационным перенасыщением, с другой - старыми парадигмами образования (передача знаний, умений, навыков). Поэтому извечный вопрос "чему учить?" встал перед работниками образования в наши дни как злободневный и жизненно важный.

Исследование опыта интеграции содержания обучения у нас в стране и за рубежом позволяет заключить, что в настоящее время еще не установлены принципы, не разработаны механизмы решения данной проблемы. В практике предполагаются интегрированные программы лишь по отдельным предметам, но принципы и алгоритмы, по которым они создавались, к сожалению, не заявляются. Отсюда надежность данных программ и возможность их тиражирования довольно низкая.

Нашей авторской школой саморазвития человека в течение ряда лет проводилась научно-практическая работа по решению данной проблемы. ~

Мы представляем один из возможных путей решения проблемы интегрирования содержания.

Прежде всего, мы предлагаем два принципа осуществления интеграции содержания обучения: персонифицированной ориентации обучающих программ и деятельностной организации содержания.

Первый принцип позволяет "развернуть" содержание на человека, учитывая его реальный уровень развития потребностей-способностей.

Основанием предложения данного принципа является то, что все люди (нормальные, а не с патологиями) имеют инвариантный природный механизм

жизнедеятельности (иными словами, организм всех людей устроен одинаково). Именно природным механизмом каждому заданы все возможные человеческие способности. Люди друг от друга отличаются лишь их количественными выражениями (уровнем развития).

Работа механизма происходит по инвариантному режиму: хочу (потребности, интересы, нужда, личная выгода), могу (способность что-то делать). Человек, будучи саморазвивающейся системой, непрерывно дозирует свои потребности-способности (сознательно или бессознательно), становится мерой "всех вещей", определяющей что, сколько ему нужно и как этого достигнуть.

Вот почему ориентир содержания на человека мы рассматриваем как ядро интеграции.

Второй принцип - деятельностная организация содержания - предусматривает создание содержательных структур, обеспечивающих непрерывное развитие потребностей-способностей человека.

Основанием введения данного принципа является следующая посылка: вся жизнь человека - это непрерывный процесс, выражающийся в системе деятельности. В структуре деятельности, как мы знаем, основными элементами являются цели (преобразованные потребности) и действия (способы), обеспечивающие достижения прогнозируемого результата. Следовательно, именно деятельностная организация и позволяет персонифицировать содержание обучения.

Данные принципы требуют соответствующей инвариантной методологической структуры содержания:

1. Человек как саморазвивающаяся природная система (отношение к себе).
2. Мир - система природных, социальных, технических систем, механизмы, режимы их функционирования (отношение к миру).
3. Способы взаимодействия человека с миром (система деятельности).

Именно человек как персонифицированный интегратор содержания обучения, осознание им общекультурных норм его взаимодействия с миром и составляют, на наш взгляд, методологическую основу интегрирования содержания обучения.

Наличие методологической основы позволяет определить онтологическое основание систематизации содержания. Мы знаем, что основной единицей познания человека является образ-понятие. Сенсорный мир обеспечивает образ (форму, структуру) воспринимаемой системы и оценочное отно-

шение к ней, а интеллектуальный мир устанавливает причинно-следственные связи, происходящие в системе, и маркирует их сущность словом-понятием.

Из сказанного выше становится ясно, что онтологической основой содержания обучения могут быть понятие (со скрытым образом) как общекультурное разнообразное значение слова и термин как его предметный смысл.

Определение ключевых понятий по всем предметам специальности (или уровням обучения) позволяет создать культурные смысловые опоры образовательного пространства, предметные же термины обеспечивают единый профессиональный язык. Наконец, необходимо определить технологическую основу интеграции, которая и заканчивает преобразование содержания обучения, представленного государственным стандартом, в его деятельностную организацию.

Технологический алгоритм обучающей программы может, по нашему мнению, состоять из следующих логически связанных между собой разделов.

Первый - предметное пространство, его системы, их функции. Цель данного раздела - персонафицированная ценностная ориентация на познание (возможности потребления) данного предмета.

Второй раздел - человек как механизм функционирования в данном предметном пространстве. Цель - осознание возможностей и определение способностей, которые можно развить (возможности производства).

Последующие разделы (в каждом предмете количество их разное) включают содержание, обеспечивающее развитие потребностей-способностей каждого обучающего. Цель - организация процесса саморазвития.

Таким образом, для интеграции содержания обучения, по нашему мнению, необходимо точно определить принципы и алгоритмы ее осуществления. Причем важно учитывать, что для процесса интеграции необходимо иметь три вида алгоритмов: методологический, онтологический и технологический. Лишь при этом условии можно получить интегрированное содержание обучения.

На основе предлагаемого подхода автором с творческой группой педагогов Нижегородского педагогического колледжа создан комплект интегрированных программ и понятийно-терминологических словарей по специальности "воспитатель детского сада".

К данному интегрированному содержанию разработана технология коллективно-индивидуальной мыследеятельности, позволяющая реализовать его.

Интегрированные программы в течение трех десятилетий успешно внедряются в учебные заведения Российской Федерации.

И. Ф. Кривчанский

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Традиционно сложившаяся система подготовки преподавателей технических дисциплин для высших учебных заведений в аспирантуре и докторантуре ведущих кафедр вузов имеет большой положительный опыт, но вместе с тем и существенный недостаток – не обеспечивает необходимого минимального уровня базовой дидактической подготовки.

В этой связи представляет интерес опыт стран Европейского содружества по организации деятельности в части стандартизации требований к дидактической подготовке преподавателей и оценки уровня подготовленности, организации повышения их квалификации.

Так в 1972 г. в Клагенфурте (Австрия) было основано Международное общество по инженерной педагогике (IGIP). Сегодня эта организация объединяет 62 страны, имеет консультативный статус при ЮНЕСКО и УНИДО, ежегодно проводит инженерно-педагогические симпозиумы и регулярно публикует работы по инженерной педагогике. За время существования IGIP проведена большая работа по улучшению подготовки преподавателей инженерных вузов:

– был выработан и постоянно с учетом новых требований корректируется единый образовательный стандарт.

Стандарт регламентирует осуществление психолого-педагогической подготовки лиц, имеющих высшее инженерное образование, и предусматривает 204 ч учебного времени для изучения следующих дисциплин и курсов: "Отдельные разделы психологии" – 16 ч, "Коммуникативный и дискуссионный тренинг" – 32 ч, "Технология преподавания" – 12 ч, "Отдельные вопросы социологии" – 8 ч, "Основы подготовки лекционных курсов" – 16 ч, "Биологические основы развития" – 8 ч, "Лабораторная дидактика" – 12 ч, "Основы инженерной педагогики" – 36 ч, другие (вспомогательные) предметы – 12 ч, а также инженерно-педагогическую практику – 36 ч;