

ЗАРИФЬЯН И. А., РОЖДЕСТВЕНСКИЙ Ю. В., ЩЕРБАКОВА О. М.

ВОПРОСЫ ОБЩЕЙ И ПРИКЛАДНОЙ ФИЛОЛОГИИ В СВЕТЕ РЕФОРМЫ ШКОЛЫ

Реформа школы предполагает формирование всесторонне развитой личности [1]. Основным средством развития личности в процессе обучения является учебный предмет. Учебный предмет реформированной школы предполагает наряду с трудовым воспитанием, физической культурой и эстетическим воспитанием изучение основ наук и основ философии и включает изучение информатики как речи, созданной с помощью нового орудия письма — ЭВМ.

Это ставит перед фундаментальной и прикладной филологией много сложных проблем. Необходимо сформулировать эти проблемы, провести грань между педагогикой, методикой (дидактикой) и филологией, а внутри филологии выделить проблематику общей филологии в отличие от частной и прикладной филологии в отличие от фундаментальной. Данная статья имеет целью наметить круг проблем общей и прикладной филологии в связи со школьной реформой и этим провести в предварительном порядке грань между предметами педагогики, методики и филологии, т. к. именно такое разграничение есть путь к взаимодействию наук.

Общая филология, рассматривая речевые отношения в обществе, показывает, что школа как общественный институт располагает своими особыми видами и разновидностями словесности (видами текстов), которые присущи только школе и не представлены в других сферах общественного функционирования языка. К таким видам словесности относятся: а) учебная гомилетика¹, т. е. устная монологическая речь преподавателя и учебный диалог, в процессе которых происходит передача знаний от преподавателя к учащемуся, реализуется воспитывающее воздействие учебного предмета и преподавателя на ученика; б) учебники и учебные пособия; в) задачки; г) учебные письменные работы учащихся; д) устные монологические ответы учащихся.

Особенностью учебного руководства (учебника или учебного пособия) является обобщающий и систематический характер содержания. Учебные руководства должны в систематизированном виде отобразить основы теории и истории преподаваемого предмета. Таким образом, с точки зрения общей филологии учебное руководство представляет собой энциклопедическое обобщение предмета, данное последовательно в логическом и историческом развитии содержания, т. е. как повествование и изложе-

¹ Под гомилетикой понимается устная речь, многократно обращенная одним и тем же оратором к одной и той же аудитории. Этим гомилетика отличается от ораторики, включающей в себя совещательную, судебную и показательную речь, а также от сценической речи и от всех видов деформальной устной речи. Учебная гомилетика отличается от других видов гомилетической речи, проповеди и пропаганды — не только своей целью и своим тематически-предметным содержанием, но и способом развития этого содержания.

ние одновременно. Это как бы своеобразный тезаурус знаний, но изложенный в форме совмещения повествования и изложения.

Данный принцип словесного построения учебного руководства подчиняется требованию системности представления предмета. Требование системности представления предмета в учебных руководствах выдвигалось еще в риториках XVII—XIX вв. как обобщение опыта создания учебных руководств [2].

Задачники также представляют собой учебный вид литературы, смысл которой состоит в том, чтобы выработать навыки, которые учащиеся развивают на основании полученных знаний. Они в то же время представляют собой средство контроля усвоения учебного материала. Эти пособия являются особым видом школьной словесности. Если учебному руководству могут соответствовать некоторые книги, относящиеся ко внешкольной научно-популярной литературе², имеющей целью распространить научные знания за пределами школьного обучения, то задачник не имеет аналогов во внешкольной литературе. Задачник строится как словарь, а расположение задач в нем подчиняется смысловой систематизации, избранной автором и обычно соответствующей системе изложения, принятой в учебном руководстве.

Письменные работы учащихся представляют собой тоже особый вид письменности, не использующийся нигде, кроме школы. Этот вид письменности не относится к документам, но может быть обращен в документ (ср., например, экзаменационные сочинения). Поэтому письменные работы учащихся стоят на грани эпистол и документов. Устные ответы учащихся представляют собой вид устной речи, который не совпадает ни с одним другим видом долитературной устной речи (молва, фольклор, бытовой диалог), ни с видами литературной устной речи (ораторика, гомилетика, чтение, сценическая речь). Письменные работы учащихся, так же как и устные их ответы, служат для закрепления знаний и навыков, для контроля со стороны учителя и для развития у школьников языка и стиля данного предмета.

Таким образом, общая филология показывает, что школа располагает собственными видами и разновидностями словесности. Кроме видов словесности, характерных только для школы, в школьной сфере языкового общения циркулируют еще такие виды словесности, которые характерны для школы и для других сфер общения, но эти виды словесности относятся не к учебной речи. В школе представлены бытовые диалоги всех видов, совещательная речь на собраниях педагогов и школьников, документы. (Часть документов характерна только для школьного документооборота, т.е. отражает учебный процесс). Кроме этого, во всякой школе должен присутствовать библиотечный фонд, куда обязательно должна входить литературная классика, а также хрестоматии и антологии, представляющие литературную классику, работы по педагогике и методике, а также научно-популярная и учебная литература, издания документов. Классификация и изучение взаимодействия и структуры разных видов текстов, циркулирующих в школе, — задача общей филологии. Она

² С точки зрения общей филологии научно-популярная литература отличается от учебного руководства тем, что она не предназначена для обязательного прочтения, а представляет собой литературу, которую учащиеся выбирают свободно и в знании которой они ни перед кем не отчитываются. Поэтому требования к стилю научно-популярной литературы и требования к стилю учебного руководства существенно различны.

не решается средствами педагогики, методики или информатики, равно как и средствами частной филологии.

Прикладная филология всегда имела целью ввести в языковое общение новые технические средства. Раньше это было письмо и книжная печать, теперь ЭВМ [3—5].

Компьютеризация языкового общения прежде всего затрагивает языковое общение в школе. Она означает не только преподавание учащимся основ программирования и формирование навыков в обращении с калькуляторами и микроЭВМ. Эти знания и навыки сами по себе могут оказаться беспредметными, если ЭВМ не будет использована как инструмент обучения всем остальным предметам школы.

Как показывает опыт английской и американской педагогики, попытки представить ЭВМ как универсальное средство обучения, заменяющее собой книгу и тетрадь школьника, бесперспективны. Введение ЭВМ в школьное преподавание означает, что фактически все учебные предметы — от физической культуры до математики — получают дополнительное средство обучения, которое оказывается рядом расположенным учебнику, задачнику, письменной работе и устным речевым действиям учителя и ученика. Это значит, что все школьные виды словесности, описанные выше, получают дополнение в виде школьно-компьютерных текстов.

Исторически прикладная филология содержит три предмета: а) языковую дидактику; б) языковую семиотику; в) информационное обслуживание. Под языковой дидактикой понимается создание обучающих языку текстов и введение их в обучение. Как известно, языковая дидактика бывает: 1) школьная, организованная учебными занятиями, 2) общая (или культура речи), рассчитанная на всех пользующихся языком вне школы, и 3) специальная, когда обучаются языку специальности (родному или иностранному). Языковая семиотика — это изобретение и введение в общественно-языковую практику семиотических средств формирования и передачи языковых знаков. [Сюда относятся: изобретение знаков письма, создание шрифтов и их разнообразий, создание аналогов шрифтов в виде удобных для передачи сигналов (азбука Морзе, алфавит Брайля) и создание сочетаний языковых знаков со знаками искусств и техники.] Информационное обслуживание включает в себя такие вопросы, как передача письменных текстов по почте, телеграфу, радио, деятельность канцелярии, книжной торговли, органов массовой информации и информатики, формирующих сферы языкового общения.

Без совместного действия языковой семиотики, языковой дидактики и информационного обслуживания нельзя ввести в оборот общества новые виды языковых знаков. ЭВМ как инструмент письма и переработки письменных знаков, а также инструмент устного общения с информационной системой представляет собой новое семиотическое средство. Это новое семиотическое средство по законам прикладной филологии должно вводиться при помощи языковой дидактики, языковой семиотики, информационного обслуживания, а по законам общей филологии должно наследовать содержание и форму ранее созданных текстов и образовывать новую схему упорядочения речевой культуры и всех других видов культуры [6].

Виды словесности, характерные для школы (учебная гомилетика, учебники и учебные пособия, задачники, письменные работы учащихся, а также материалы учебной библиотеки), должны быть продолжены и

развиты в обучающих системах разных предметов. Это значит, что устные и письменные учебные тексты должны получить известные дополнения в виде текстов на ЭВМ, содержащих объяснения предмета, учебные задания и работу учащихся по усвоению учебных текстов, решению задач и выполнению учебных заданий на ЭВМ. Таким образом, объем учебных текстов как бы удваивается. В связи с этим текстовая (речевая) нагрузка школьников увеличивается не только за счет уроков программирования, но главным образом за счет использования ЭВМ в учебном процессе при преподавании всех остальных предметов — от иностранного языка до уроков труда.

ЭВМ, будучи мощным средством обучения, может быть использована лишь тогда, когда существуют обучающие информационные системы. Действие обучающих информационных систем предполагает не устранение учебников, учебных пособий, преподавательской речи и учебных заданий, устной речи учеников, а, наоборот, возрастание объема этих классических видов школьной словесности.

Практика построения обучающих информационных систем для нужд школы и их использования в Англии, США показывает, что попытки заменить преподавание предметов, основанное на классических видах школьной словесности, обучающими информационными системами привели к снижению знаний учащихся. Поэтому во многих школах Великобритании, например, стал действовать принцип использования ЭВМ в учебном процессе по усмотрению преподавателя в зависимости от содержания урока, характера подготовки и успехов учащихся. Кроме этого, помимо стандартных материалов, содержащихся в обучающих информационных системах, учителям рекомендовано готовить собственные материалы, создавая собственные малые и средние информационные системы по своему предмету. Эти информационные системы должны отвечать методическому мастерству преподавателя, укладываясь в схему учебной гомилетики данного педагога. При этом практика показала, что преподаватели достаточно эффективно используют обучающие системы нестандартного характера, составленные ими самими в интересах преподавания их предмета в данной школе [7].

Такое положение имеет несколько объяснений. Первое состоит в том, что учебные материалы для школы, создаваемые фирмами информационного обслуживания, считаются методически несовершенными. Хотя фирмы активно рекламируют свою продукцию, школа, тем не менее, неохотно ее берет, т.к. не видит в этой продукции существенной помощи в реализации учебных программ. Другое объяснение состоит в том, что работа школьника на ЭВМ не укладывается в регламент учебных занятий и недостаточно контролируется учебной дисциплиной. Поэтому школьник, изучая какой-либо предмет, например, физику, пользуется информационной системой как факультативным средством и не видит разницы между содержанием учебника и знанием, которое дает информационная система. Поэтому школьник пользуется информационной системой по предмету отчасти как средством развлечения. Он психологически настроен в своем диалоге с ЭВМ на развлекательное отношение к предмету, чему в какой-то степени содействует стиль обучающих информационных систем [7].

Информационные системы, создаваемые преподавателями, по большей части имеют характер наглядных пособий или средств формирования навыка в решении определенных задач. Поэтому такие системы используются как дополнение к основному курсу, который содержится в классических видах школьной словесности. Все это показывает, что ЭВМ не

используется с точки зрения той информационной мощности и той познавательной силы, которая присуща по природе этому семиотическому средству.

Можно думать, что обучающие информационные системы в школе настоящему докажут свою эффективность в том случае, если они дадут прирост знаний на фоне использования классических видов словесности; при этом содержание информационных обучающих систем будет не дублировать учебники и задачки, а давать новый смысловой тип сведений, которые принципиально нельзя дать, используя классические виды словесности.

Для того чтобы уяснить, в каком отношении обучающие информационные системы могут дополнить классические виды словесности, надо, чтобы в общей и прикладной филологии был определен тип смыслового содержания, присущий информационным системам в отличие от книг, рукописей и устной речи. Существующий опыт компьютеризации речи показывает, что ЭВМ может использоваться в двух основных качествах: 1) как техническое средство, иногда облегчающее создание классических видов словесности; 2) как средство, образующее новые виды словесности.

Как средство, облегчающее создание классических видов словесности, ЭВМ используется, например, для составления и размножения документов, как справочная информационная система, для облегчения редактирования печатной продукции, для управления деятельностью наборных автоматов, для расположения текста и изображения на поверхности листа, как средство точной записи и т. п. Во всех этих случаях продуктом или полупродуктом действий ЭВМ является либо устный текст, либо документ, либо книга, либо газета, либо чертеж, т. е. роды и виды словесности, существовавшие до ЭВМ.

ЭВМ, однако, образует новые виды словесности. К ним относятся: а) стандартные рефераты; б) системы информационного поиска, состоящие из списков ключевых слов и дескрипторов, кодов первичных текстов, исполненных на информационных языках, различных жанров словарей информатики, среди которых центральное место занимают тезаурусы; в) автоматизированные системы управления различных классов и, в частности, автоматизированные системы управления технологическими процессами, а также трудовыми или иными социальными коллективами.

Информационный поиск и автоматизированное управление предполагают, что обобщается и используется массив знаний, рассеянный до этого в большом количестве первичных текстов. Следовательно, главное достоинство текстов информатики (будем называть текстами информатики весь словесный материал, характерный для информационного поиска и автоматизированного управления) заключается в их обобщающем характере.

Тексты информатики предназначены либо только для обобщения и кодификации большого массива культуры, либо для создания проектов управляющих решений на основании обобщения массива культуры. Следовательно, тексты информатики в целом обладают способностью расширить и углубить культурный потенциал личности за счет обобщения культуры. Тексты информатики мобилизуют информационные ресурсы общества [5].

В публикациях по общим проблемам информационных ресурсов общества [8], а также по вопросам организации образования и обучения [9—11] проводится мысль о том, что национальные информационные ресурсы и организация образования представляют собой две стороны одной медали и составляют основу материального благосостояния общества. Нель-

зя при этом забывать, что, как указывал К. Маркс, целью общественного развития является совершенствование человека, прежде всего его духовное совершенствование [12].

Таким образом, реформа школы и компьютеризация учебного процесса означают открытие доступа к информационным ресурсам советского общества, а через них к мировым информационным ресурсам для широких масс населения, т.е. практически для каждого лица, получившего среднее образование. В свете сказанного создание обучающих информационных систем для школы, по-видимому, должно основываться на более широком составе знаний, чем те, которые представляют сейчас содержание среднего образования. Компьютеризация школы, следовательно, означает расширение образования во всех тех областях, в которых оно проводится сегодня, в соответствии с реформой. В связи с этим педагогика стоит перед необходимостью по-новому сформулировать более широкие объемы учебных предметов и цели воспитания.

Что касается общей и прикладной филологии, то она стоит перед лицом решения следующих задач.

Первая задача. Расширение образования может быть произведено только на основании обобщения закономерностей истории формирования учебного предмета средней школы. Как показывает история педагогики, круг знаний, характеризующих среднее образование, складывается как закономерное развитие и расширение по сути дела одних и тех же предметов. Средневековые тривиум и квадривиум сохраняются в современном образовании во всех своих терминах (кроме богословских). Вместе с тем происходит развитие прежде содержавшегося в квадривиуме предмета философии, который делится на серию наук гуманитарного, естественного и математического циклов. При этом происходит постепенное расширение терминологического и понятийного аппарата [13—17]. Таким образом, весь цикл школьных знаний, поскольку он охватывает фундамент основных наук в их понятиях и терминах, оказывается более широким, чем круг знаний, даваемых любым специальным высшим образованием. Этот вывод, кажущийся парадоксальным при сравнении людей, имеющих высшее и среднее образование, может стать совершенно тривиальным в условиях энциклопедической компьютеризации учебных предметов школы. Следовательно, **первая задача** формирования компьютерных руководств для средней школы — это создание дескрипторов на основе истории и перспективы развития круга школьных знаний.

Второй задачей прикладной филологии в области школьного образования является проблема систематизации учебных предметов в связи с введением ЭВМ. Существующие сейчас обучающие системы прекрасно формируют навыки, особенно навыки производственного обучения (вождения автомобиля, управления техническими устройствами и т.п.). Однако обучающие системы пока недостаточно формируют знания. Это можно объяснить следующими причинами.

Тексты информатики имеют словарно-тезаурусный характер. Это значит, что тексты информатики дают систематическую картину мира. Современные информационно-поисковые тезаурусы являются отраслевыми. Они отражают картину мира в какой-либо частной отрасли человеческой деятельности (например, в кожевенном производстве), а также работу того или иного учреждения или предприятия (например, канцелярии МГУ).

Тексты информатики в школе должны также представлять собой тезаурус, но это должен быть тезаурус всех учебных предметов в целом.

Поскольку школа сообщает фундаментальные знания во всех областях культуры, данный тезаурус должен быть энциклопедическим тезаурусом³. Словарь-тезаурус, составленный по всей совокупности школьных руководств, даст сводку отправных, базовых понятий, на которых основано современное знание, он даст как бы истоки понятий любой науки и технической практики. Отсюда возможна детализация этих понятий до уровня профессионального знания, с одной стороны, и до уровня детализированных справок по предмету смежной специальности, с другой. Школьный тезаурус тем самым может быть использован как рубрикатор энциклопедического тезауруса или как основа для рубрикаторов отраслевых тезаурусов. Тем самым школьник, обученный пользоваться школьным тезаурусом, сможет легко перейти на диалог с информационными системами отраслевого характера или с информационными системами общего или энциклопедического характера⁴.

Построение тезауруса для школы означает, что вся совокупность учебных предметов получает систематическое толкование. Если до построения тезауруса система школьных знаний лишь планируется педагогикой, то построение тезауруса делает эту систему наглядной и, следовательно, проверяемой.

Поскольку школьный тезаурус представляет собой род учебных текстов, система школьных знаний становится эксплицированной и для учащегося. До тезауруса учащийся может хорошо знать отдельные предметы, но не владеть системой предметов как целым. Школьный тезаурус предполагает, что учащийся владеет прежде всего системой предметов как целым и во вторую очередь системами отдельных предметов. Это значит, что школьник получает определенную гносеологическую философскую подготовку. У него должна сформироваться единая картина мира. Эта единая картина мира относится не только к нравственному сознанию школь-

³ Попытки составить энциклопедический тезаурус имели место как у нас в стране, так и за рубежом. Эти попытки проводились словарными издательствами, занимающимися изданием энциклопедий. Подобные опыты на сегодня не имеют успеха, по-видимому, потому, что всякое новое издание энциклопедии преследует определенные идеологические задачи и в соответствии с этим в каждом новом издании меняется состав словника и состав толкований. Энциклопедии не представляют собой достаточно традиционного и общепризнанного обобщения фактов культуры. Это не удивительно, т. к. они содержат второй, более обширный круг обобщений в сравнении со школьными руководствами. В принципе энциклопедия — это тоже учебный текст, служащий, однако, не для нужд школы, а всего населения. Она есть факт общей, а не школьной дидактики. Общая и школьная дидактика между собой связаны тем, что состав знаний в школьной дидактике является как бы основой энциклопедии. Энциклопедия доступна читателю лишь на основании минимума школьных знаний.

⁴ Современный опыт внедрения системы информационного поиска показывает, что пользователь буквально сопротивляется внедрению таких систем. Такому сопротивлению можно найти ряд объяснений, например, неясность финансового статута информационных систем, неясности административного положения информационной службы и др. Но среди этих причин первое место, несомненно, принадлежит отсутствию навыка пользователя в диалоге с информационной системой. Оно не может быть преодолено только лишь знакомством с клавиатурой дисплея и с элементарными правилами программирования. Для того, чтобы пользоваться информационными системами, необходимо быть знакомым с принципами построения их лингвистического обеспечения, прежде всего с принципами построения информационного тезауруса. Без этого нельзя понимать устройства данного информационного тезауруса. Быстрота, оперативность и глубина информационного поиска зависят от того, насколько абонент системы владеет структурой информационного тезауруса. Любая информационная система, как всякий письменный текст, представляет собой неисчерпаемый источник информации. Объем и глубина информации, получаемой от информационной системы, зависят от того, насколько эффективно сопоставляются элементы информационной системы в процессе диалога системы.

ника, она является также гносеологическим инструментом получения знаний.

Третья задача прикладной филологии в области школьного образования предполагает использование школьного тезауруса для развития предметного преподавания с точки зрения установления межпредметных связей. Школьный тезаурус требует формирования нового типа контактов между содержанием руководств по отдельным учебным предметам, установления более тесного смыслового взаимодействия. Так, более четко прослеживаются связи между языком и литературой, литературой изящной и литературой научной, литературой и практической деятельностью в области производства, искусств, физической культуры. Отсюда становится понятным разделение труда между школьной устной речью (объяснениями преподавателя и ответами учащихся), учебными руководствами, задачками и учебными материалами, вводимыми с помощью ЭВМ. Устная учебная речь объединяет компьютерные и письменные руководства и упражнения. Письменные руководства и упражнения ориентированы на специализацию знаний.

Компьютерные руководства и упражнения направлены на интеграцию знаний, с одной стороны, и иллюстрирование и формирование навыков, с другой. Это значит, что между классическим руководствами и компьютерными занятиями существует семантическое различие. Оно не только не исчезнет в случае ведения диалога с информационной системой на естественном языке, но, напротив, семантическое различие одних и тех же слов текста на ЭВМ и в текстах книжной печати и рукописи возрастет.

Четвертая задача прикладной филологии заключается в построении семантических принципов диалога школьников с информационными системами.

Состав жанров автоматизированного диалога можно считать установившимся. Существует командный, информационный, обучающий, внутренний и так называемый диалектический жанры диалога. Каждый из них отличается от другого составом и последовательностью минимально необходимых реплик в процессе общения человека с ЭВМ. Общение человека с ЭВМ происходит по-разному во всех пяти жанрах в зависимости от того, какими текстами располагает информационная система.

Как известно, информационная система может располагать классическими письменными или устными текстами, например, научной литературой, документами, газетными текстами и т. д. Могут вестись операции по составлению таких текстов с помощью ЭВМ, анализу, переводу с языка на язык и др., т. е. все то, что может делать индивидуальный носитель языка без участия информационной службы. К компьютерным текстам относится и другой род текстов — это тексты, созданные информационной службой. Речь идет о текстах реферативного обслуживания, информационного поиска, автоматизированного управления и текстах обучающих систем (тексты информатики). Диалог с ЭВМ производится по-разному во всех пяти жанрах в зависимости от того, с каким видом текстов имеет дело абонент.

В программу средней школы в качестве одного из центральных компонентов обучения школьников должно входить обучение мастерству диалога с ЭВМ. Мастерство диалога с ЭВМ — это не просто владение языками программирования, а умение раскрыть семантические возможности информационных систем и семантические возможности классических текстов. Учащиеся должны глубоко освоить словесную смысловую структуру деловой прозы (в деловую прозу входят документы, научно-техническая

литература, тексты информационных систем). Для этого их следует научить правилам составления, чтения и понимания деловой прозы.

Пятая задача прикладной филологии состоит в исследовании и разработке контактов языковых и неязыковых семиотических систем в процессе школьного обучения. Как известно, компьютер располагает возможностями формирования графических и музыкальных образов. Формирование графических образов производится на компьютере существенно более легким способом, чем исполнение чертежей от руки. Кроме этого, компьютерная графика располагает собственными возможностями формирования изображений, записи нот, создания движущихся изображений. Она может записывать и озвучивать нотный текст. Все это предполагает использование компьютеров в процессе трудового и эстетического воспитания и даже преподавания физической культуры. Особое место при этом занимает проблема своеобразного диалога с ЭВМ при формировании технической семиотики.

Все это указывает на необходимость определенной перестройки навыков, прежде всего в области технической семиотики (трудовое воспитание и обучение), а также и в эстетическом и физическом воспитании. Но эта проблематика касается прикладной и общей филологии только частично. Прикладная и общая филология должны исследовать и разработать только контакты между словом и текстом, с одной стороны, и несловесными и нетекстовыми искусстваами, с другой. Эта разработка важна, т.к. слово и язык являются единственной и распорядительной семиотической системой.

И последнее. Компьютеризация школы означает не только использование ЭВМ в учебном процессе, но и использование ЭВМ в организации учебного процесса. Современная организация учебного процесса в низовом звене оказывается весьма сложной. Документооборот школы исчисляется несколькими десятками разновидностей документов. Таким образом, управление в низовом звене самой средней школы занимает слишком много времени. Это время отрывается от учебного процесса. Преподаватели, завуч, директор школы расходуют значительное время на этот документооборот. Если учесть, что каждый документ требует определенного объема устной речи, то это значит, что управляющая речь в школе чрезмерно велика. Учебный процесс по объему времени становится рядоположенным с управлением учебным процессом. Отсюда необходима разработка АСУ — школы, которая позволит автоматизировать многие части этого документооборота и сократить объемы административной речи.

Эти шесть задач общей и прикладной филологии должны найти отражение в построении как фундаментального, так и вузовского циклов филологических наук. Школьная практика всегда влияла на академические филологические знания, и в свою очередь, обогащалась ими.

ЛИТЕРАТУРА

1. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. документов и материалов. М., 1984.
2. Кошанский Н. Ф. Частная риторика. СПб., 1832. С. 138.
3. Михайлов А. И., Черный А. И., Гиляревский Р. С. Основы научной информации. М., 1985. С. 49—162.
4. Михайлов А. И., Черный А. И., Гиляревский Р. С. Научные коммуникации и информатика. М., 1976.
5. Громов Г. Р. Национальные информационные ресурсы: проблемы промышленной эксплуатации. М., 1985.

6. Рождественский Ю. В. Введение в общую филологию. М., 1979. С. 208—219.
7. Психологические проблемы создания и использования ЭВМ. М., 1985.
8. Рейзема Я. В. Информационный анализ социальных процессов. М., 1982.
9. Бабанский Ю. К. Школа в условиях информационного взрыва // Перспективы. Вопросы образования. 1983. № 2.
10. Еринов А. П. Программирование — вторая грамотность. Новосибирск, 1981.
11. Научно-технический прогресс и система образования (Великобритания, США, ФРГ, Франция, Швеция): Сб. обзоров. М., 1985.
12. Маркс К. Капитал. Т. III // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 25. Ч. II. С. 387.
13. Журавовский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики. М., 1963.
14. Шмидт К. История педагогики. Т. 1—4. М., 1877—1881.
15. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII—XIX вв.). СПб., 1912.
16. Королев Ф. Ф., Корнейчук Т. Д., Равкин З. И. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921—1931. М., 1961.
17. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабалева М. Ф. История педагогики. М., 1983.