

Э. Ш. КАМАЛДИНОВА

**Развивающее  
обучение  
в современном  
вузе**

Современная ситуация в высшем профессиональном образовании России характеризуется нерешенностью значительного числа системных проблем. Усиливающиеся в обществе противоречия между снижением качества среднего образования и возрастанием требований к подготовке специалистов высшей квалификации актуализирует глобальную по сути проблему: готовы ли мы изменить положение дел в образовательной сфере?

Одним из последствий почти катастрофического снижения общей и особенно профессиональной культуры новых поколений уже сегодня становится низкая эффективность преобразований и в экономической, и в других сферах общественной жизни. Необходимость наращивания интеллектуально

го потенциала в содержании и структуре трудовой деятельности специалистов в условиях преодоления кризисных явлений требует

принятия экстренных мер по совершенствованию образовательного процесса в учебных заведениях

Кстати, тот факт, что уровень образовательной подготовки юношей — выпускников школ в России, как правило, ниже уровня подготовки девушек, становится симптоматичным. Необходимость активного созидательного участия в рывке экономики страны мужчин (как субъектов — организаторов, созидателей, тружеников) требует особого подхода к решению этих задач в условиях высшей школы и предполагает определенные коррективы в организации образовательной деятельности.

Развитие в последнее десятилетие негосударственного сектора высшего профессионального образования создает в целом благоприятные возможности для решения обозначенных проблем.

Решение вопроса — чему учить и как учить студентов становится предельно важным для негосударственных вузов. Укоренившийся за последние столетия объяснительно-иллюстративный, репродуктивный тип обучения ориентирован в основном на освоение и последующую проверку знаний в ходе учебного процесса. В целевой установке такой организации процесса фактически не присутствует ориентация на развитие личности (в лучшем случае она выступает как сопутствующая задача) — ни в моделях организации, ни в методиках, ни в оценке результатов. Следствие такой практики обучения проявляется в усугублении разрыва между качеством и уровнем подготовки выпускников образовательных учреждений и динамичным приращением системы знаний во всех сферах жизнедеятельности общества, в усложнении процедуры освоения человеком за период обучения даже наиболее значимых для труда и жизни знаний.

Наращивание научного потенциала, новых технологий производства происходит быстрее, чем их освоение новым поколением в образовательном процессе. И это обстоятельство, особенно сегодня, отрицательно влияет на возможности оперативного внедрения новых технологий.

Разработка и внедрение новых технологий обучения в прошедший период не всегда реализовывались в контексте обеспечения развивающих функций обучения. Новые технологии интенсивнее пока осваивают не вузы, а предприятия, работающие в условиях рынка.

В то же время выпускники вузов в процессе профессиональной деятельности не используют в достаточной полноте систему знаний, освоенную за период обучения в вузе. Значительная часть работодателей не готова и не востребует в достаточной мере освоенные выпускниками профессиональные

знания, предусмотренные государственными стандартами образования по основным учебным дисциплинам.

Разрыв между названными сферами настолько велик и труднопреодолим, что выступает существенным тормозом снижения и качества высшего образования, особенно технического и экономического, и тормозом становления высокой профессиональной квалификации у молодежи, вступающей в самостоятельную трудовую деятельность.

Можно ли в этом случае утверждать, что внедрение развивающего обучения в образовательную практику вузов реально? Или это скорее утопия? Обращение к теоретическому и экспериментальному наследию отечественных ученых и практиков, к зарубежному педагогическому опыту позволяет подходить к этому оптимистично.

Однако есть и значительные сложности. Они усугубляются недостаточной подготовленностью к решению задач в этой области педагогического корпуса вузов. Годы реформы, затянувшийся в сфере образования кризис существенно повлияли на состав и качество профессорско-преподавательского корпуса вузов. (Эти вопросы были предметом обсуждения «круглого стола», проведенного журналом «Социологические исследования» в сотрудничестве с Государственным университетом — Высшей школой экономики (Педагогический персонал вузов... 2005: 138–144).

Профессорско-преподавательский состав вузов, как правило, консервативен и в большинстве своем представляет собой поколение вчерашнего времени. Невелик приток в вузы молодых преподавателей. К тому же новое пополнение еще недостаточно ориентировано на фундаментальную психолого-педагогическую подготовку и тем более на изучение продуктивного опыта отечественных ученых и практиков в области дидактики.

Оценка интеллектуально-научного потенциала сегодняшнего поколения преподавателей вузов не может быть полной и объективной без учета того, в какой мере вузов-

ский педагог, с одной стороны, владеет системой знаний, соответствующей современному уровню познаний в определенной сфере, а с другой — в какой мере педагог (сегодня и сейчас) компетентен в той «специальности», которой обучает студентов. Чрезвычайно важно и то, насколько он мобилен, готов к освоению новых компетенций, технологий, требуемых в перспективе в интенсивно развивающихся сферах профессиональной деятельности.

Большинство сегодняшних вузовских преподавателей практически не работало и не работает в той профессиональной среде, на которую оно ориентирует студентов.

Задача образовательного процесса на перспективу — обеспечение освоения студентами такой системы знаний, которая дает «не только то, что есть и было», а главным образом то, что должно «продуктивно работать и завтра». Однозначного ответа на эти вопросы пока ни в теории, ни в практическом опыте еще нет, хотя в научных публикациях они ставятся достаточно остро (Плаксий 2005: 84–120).

Сегодня очевидно, что выбор приоритетов и технологий организуемого преподавателем образовательного процесса должен отвечать требованию максимально возможного соединения динамично меняющегося содержания знаний и оптимальной системы технологических средств.

Именно в этих условиях часто возникает вопрос, зачем столько фундаментальности, зачем столько теории? Не лучше ли все это преподавать в приложениях к конкретным ситуациям, в решениях конкретных задач гуманитарного или экономико-социального направления?

В этом контексте справедлив тезис о важности расширения предметной области образования за счет гармонизации теоретической и прикладной сторон содержания образования. Обоснованное соотнесение содержания и методик обучения должно служить основой, как справедливо утверждают специалисты, «развития эндогенного потенциала человечества к освоению и примене-

нию имеющихся и созданию новых знаний» (Хайруллин, Тагиров 2001: 29).

Реализация принципа оптимального соотношения в содержании образования фундаментальных и прикладных знаний, выбор и реализация надежных развивающих методик преподавания и контроля за усвоением знаний, технологий учета познавательных возможностей обучающихся приобретает в современном вузе новое звучание.

Прорыв в последние десятилетия научно-технического потенциала, информационных технологий в мире существенно изменил, и технологии образовательного процесса. Внедрение в жизнь компьютеров и компьютерных технологий, несомненно, кардинально меняет направление, функции и возможности новых методических подходов в вузовском обучении.

Как свидетельствует А. С. Гребнев, «постиндустриальные педагогические технологии все шире используют игровые формы взаимодействия, встроенное, контекстное обучение» (Гребнев 2005: 16).

Возможности дистанционного обучения, мультимедийных технологий в преподавании, новых технических возможностей для слежения за ходом и результатами познавательного процесса создают не только принципиально новые возможности для обеспечения более фундаментальной научной подготовки, но и порождают и значительное число психолого-педагогических проблем.

Темпы развития в рыночных условиях инновационной экономики, наукоемкого производства (к примеру, реализации нанотехнологий), прогрессивных технологий в целом требуют фундаментальных знаний, что в дидактическом прочтении означает высокую степень их обобщенности. Овладение знаниями в таком режиме существенно интенсифицирует развитие интеллекта, гибкости, пластичности ума, интеграцию в личности теоретического и эмпирического мышления, характеризующихся различной логикой познания.

В. В. Давыдов в своей известной работе «Виды обобщения в обучении» (Давыдов

1972), развивая продуктивные идеи и подходы отечественных ученых (С. А. Рубинштейн, А. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, Э. В. Ильенков, А. Н. Леонтьев и др.), убедительно обосновал целесообразность, логику построения учебного процесса в контексте развития личности. Опыт экспериментальной реализации конструктивной психолого-дидактической системы был убедителен, высокоэффективен, вызвал интерес научной общественности. В современных условиях концепция обобщения в обучении также получает поддержку педагогического корпуса, но главным образом в опыте незначительной части образовательных учреждений.

Идея развивающего обучения в период динамичных перемен в высшем образовании реализуется как имманентно присущий процессу обучения принцип, обогащается научными аргументами специалистов социальной психологии, психологии личности. Ученые и педагоги едины в том, что применительно к нынешней ситуации требуется усиление научно-методического обоснования, и что особенно существенно, операциональная и технологическая проработка и решение (Ветров, Мельникова 2005: 59–62).

Реализация обозначенного подхода в вузовской практике требует от ученых, методистов, педагогов, психологов обоснованного отбора в содержании образования, в том числе профессионального, соотношения ключевых, базовых знаний и знаний эмпирического свойства, базирующихся на фундаментальных теоретических основаниях. Эту сложнейшую задачу фактически предстоит решать центральной фигуре образовательного процесса в вузе — преподавателю, сочетающему в себе и ученого, и методиста, и практика.

При этом существенным является введение обучающегося в историю, логику открытия теоретического знания (закона), ибо формирование эвристической культуры, теоретического мышления не может быть результативным без осуществления названной ступени.

При организации образовательного процесса, педагогическом моделировании пре-

подавателем его технологии принципиально значимым оказывается понимание и различение типов деятельности (репродуктивной и продуктивной), в которые включается студент в ходе обучения.

Доминирование в традиционной системе обучения репродуктивного (воспроизводящего) типа деятельности не способствует полноте решения дидактических задач, торозит и затрудняет осуществление развивающей функции образования.

Логика репродуктивности в обучении определяется тем, что учащиеся, осваивая систему знаний и умений, затем воспроизводят ее как в различных формах учебной деятельности (лабораторные работы, семинары, зачеты и экзамены), так и в жизненной практике. В результате действия обучающегося ориентированы главным образом на запоминание и последующее воспроизведение знаний. Потерянным для развития личности оказывается «значимое действие» (Б. Д. Эльконин), т. е. действие, которое определяет для студента в период обучения возможность и подлинную реализацию нового для него продуктивного действия, для открытия неизвестных ему знаний.

В чем особенность и суть развития личности студента в ходе образовательного процесса? Суть в преодолении противоречия между знанием и незнанием (тем, что известно — реальным, и тем, что неизвестно — идеальным). Только в случае разрешения этого противоречия самим учащимся можно говорить о субъектности — субъектной позиции личности в той или иной конкретной учебной (образовательной) ситуации, в образовательном процессе в целом.

И в этом контексте применительно к конструкции (модели) образовательного процесса «субъектность, — утверждает Б. Д. Эльконин, — это определенный режим жизни, а не характеристика наблюдаемого индивида» (Эльконин 1994: 165).

В оценке «технологии» содержательного обобщения В. В. Давыдов выделял в качестве основы этого процесса «преобразующее предметное действие и анализ, устанавлива-

ющие существенные связи (подчеркнуто нами — Э. К.) целостного объекта, его генетически исходную (всеобщую) форму» (Давыдов 1972: 396).

В такой ситуации открытие и усвоение обобщенного знания не просто предшествует усвоению конкретных (прикладных) знаний, но и формирует у обучающихся определенный продуктивный способ деятельности. И субъектное проявление становится не просто сопутствующей характеристикой, а базовым основанием целостного преобразующего эффекта, результата образовательного процесса.

В той или иной степени все представители отечественной психологической теории развития (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Э. В. Ильенков, В. П. Зинченко, В. В. Репкин, А. М. Матюшкин, А. А. Вербицкий, Л. В. Занков, А. Г. Асмолов, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, Б. Д. Эльконин, М. П. Шаталов, Ш. А. Амонашвили и др.), отмечая необходимость построения образовательного процесса в целях и структуре развития личности, подчеркивают важность проработки и реализации обозначенных выше логических содержательных действий.

Фактически перед каждым преподавателем, в том числе и в условиях осуществления информационных технологий обучения, возникает необходимость решения системы сложных научно-методических задач:

а) осуществления на основе учебных программ процедуры содержательного обобщения знаний как всеобщей формы выделения базовых, фиксируемых в науке понятий, характеристик, признаков отдельных предметов, явлений, т. е. процедуры установления содержательно конкретных связей всеобщего, особенного и единичного;

б) осуществление отбора дидактически обоснованных вариативных методик (технологий) движения студентов к новым знаниям;

в) установление вариативности методик с учетом уровня проблемности (противоречивости) учебного материала и реальной готовности студентов по репродуктивному или продуктивному типу к его освоению.

В этом контексте представляется исключительно важным поиск и нахождение преподавателем оптимальной образовательной траектории для каждого студента, движение по которой обеспечит условия и возможности осознания студентом и реализации себя в качестве субъекта своей профессиональной подготовки и других сфер жизнедеятельности.

Обогащение и утверждение субъектного статуса каждого студента, в первую очередь в образовательной деятельности, уже стало предметом поисков значительной части вузов страны. При этом органичное соединение в самом образовательном процессе репродуктивного и продуктивного типов деятельности — естественно, жизненно и социально актуально.

В реализации обозначенного единства особый смысл приобретает мотивационный фактор (Матюшкин 1981: 13–16; Проблемные ситуации... 1972: 12–27) как базовая доминанта, определяющая и готовность к образованию, и траекторию возможного развития личности, ее последовательного самоутверждения в качестве субъекта познания и других видов деятельности.

Мотивация определяет направление и типы активности личности, конкретный смысл познавательной деятельности. Два типа мотивов определяет два типа целей и, соответственно, специфику проявления психологических закономерностей развития: адаптивную (приспособительную) и продуктивную (креативную).

Адаптивная мотивация ориентирует на достижение успеха и требует постоянного подкрепления, ведет к адаптивным формам поведения в профессиональной деятельности.

Продуктивная мотивация стимулирует самообразование — поиск, обнаружение (открытие), создание нового, что составляет главную характеристику продуктивных процессов, результатом которых становится достижение новых знаний. При этом проявление личности в статусе субъекта этих процессов интенсифицирует становление психических новообразований личности и одновременно возникновение новых вопросов,

проблем, детерминирующих начало новых форм креативной активности человека. По справедливому утверждению А. А. Журавлева, «у процессов освоения знания и у процессов производства нового знания, принципиально нового знания, должно быть одно пространство» (Журавлев 2005: 115).

В современную систему образования введено понятие единой образовательной информационной среды (Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды — 2001–2005 гг.»), что изначально предполагает систематическое обновление обозначенной среды — познавательной как таковой. Ее информационные ресурсы обусловлены новыми знаниями, технологическими процедурами современной и потенциальной профессиональной деятельности.

Следует согласиться с точкой зрения о том, что в современных условиях содержательное наполнение образовательной информационной среды остается зачастую вне поля зрения организаторов образовательного процесса, исследователей и преподавателей (Добанова 2005: 49–51).

Правомерность психологического положения о единстве образовательного пространства как «зоны социального развития» (Л. С. Выготский) актуализирует потребность моделирования (проектирования) педагогического процесса в вузе, в первую очередь с точки зрения его развивающей функции. А это предполагает необходимость дидактической проработки вопроса о максимальной реализации субъектной позиции студента в его деятельности в образовательном пространстве.

Знаменитая фраза древних мыслителей о том, что студент не сосуд, который нужно заполнить, а факел, который нужно зажечь, становится исключительно актуальной. В этом случае студент выступает не как потребитель (поглотитель) новой информации, а как субъект поиска, нахождения, оперирования знанием и применения добытых знаний в новой ситуации (жизненной, профессиональной, игровой и т. д.).

Сочетание в познавательном процессе репродукции и продукции знаний — ключевое концептуальное положение в организации процесса обучения. Оно особенно актуально в системе высшего профессионального образования, ибо создает условия для реализации студентом уже в ходе образовательного процесса освоенных фундаментальных знаний в конкретной прикладной сфере.

Соотношение этих двух конструктов в содержании и процессе познания различно в предметах гуманитарного и естественно-технических циклов. Вместе с тем именно оно позволяет преподавателю с научно-методической стройностью, логичностью выстраивать ступени познавательной деятельности, соотнося различие теоретических и прикладных (эмпирических) знаний, технологию их освоения и реализации в определенных умениях применительно к конкретной учебной и профессиональной проблемной ситуации.

Теоретически обоснованная и экспериментально подтвержденная В. В. Давыдовым и его единомышленниками конструктивная психолого-дидактическая система сегодня чрезвычайно актуальна. Реализация модели обучения в структуре формирования обобщенных (теоретических) знаний, определенного уровня теоретического (продуктивного) типа мышления у учащихся требует включения в образовательный процесс процедуры познания «от содержательно общего к мысленно выводимым частностям» (Давыдов 1972: 364).

Преподавателям вуза первоначально важно конструировать свою педагогическую деятельность так, чтобы познавательные действия студента были насыщены задачами, проблемами, требующими самостоятельного поиска знаний (ступенями самостоятельного постижения знаний).

С учетом разного уровня общей образовательной подготовленности поступивших в вузы студентов, их различной готовности к самостоятельной познавательной деятельности каждому преподавателю надлежит выявить уровни сложности разделов учеб-

ной программы и разработать методику максимально самостоятельной познавательной деятельности студентов.

В этом случае весьма уместны и обоснованы авторские программы и методики, особенно те, в которых пластично сочетаются многообразные варианты движения студентов к знаниям и с помощью преподавателя, и в частичном самостоятельном поиске, и стимулированием полной самостоятельности студентов в поиске новых знаний.

Психологическая сторона реализации обозначенного дидактического ключа требует максимального стимулирования креативного проявления субъектного статуса студента в познавательном процессе, обеспечения различных форм содержательного взаимодействия преподавателей и студентов. Методически выверенные учебные программы, как правило, содержат в себе систему разработанных преподавателем реальных (или максимально приближенных к ним) задач и ситуаций профессиональной деятельности будущего специалиста, которые он прорабатывает в учебном процессе. Это одна из наиболее значимых сторон педагогической деятельности.

Именно такая логико-психологическая, дидактическая конструкция образовательного процесса позволяет преподавателю обеспечить активное продуктивное взаимодействие студентов в учебном процессе (коллективная работа по решению теоретико-прикладных задач, взаимная проверка результатов самостоятельных работ и др.). Ряд специалистов считает необходимым выделить и такой вид взаимодействия в учебном процессе, как взаимодействие познающего субъекта с источником информации, происходящее в информационно-предметной дидактической среде (Беляева 2005: 70). Такое выделение правомерно, однако оно является лишь частью общего механизма, и его обеспечение позволяет существенно интенсифицировать развивающий эффект обозначенного явления.

Многолетний опыт работы в вузе позволяет утверждать, что чем активнее студент проявляет себя как субъект познавательной

деятельности, тем более он предрасположен к осмыслению, анализу и реализации базовых, фундаментальных положений той науки, которую изучает в вузе. На своей «учебной тропе» он движется от познания базовых теоретических обобщений (основы формирования фундаментальных знаний) к освоению системы прикладных знаний и умений.

Такой студент более заинтересован и ориентирован на выбранную конкретную сферу профессиональной деятельности и уже в процессе обучения в вузе стремится к использованию знаний, проецируя их на практическую деятельность, а иногда и сочетая профессиональную работу и учебный процесс.

Логико-психологическое обоснование и определение основных содержательных этапов и соответствующих им технологий (методик) освоения знаний, обеспечения понимания их сущности и овладения способами решения ключевых проблем — основная линия научно-методического поиска современных преподавателей вузов.

Развивающий познавательно-прикладной потенциал такого подхода очевиден. Его реализация во взаимодействии со студентами позволяет достаточно основательно осуществлять исследовательский подход к разрешению многообразных реальных, но дидактически оформленных проблем и раскрывать в ходе исполняемой процедуры интеллектуальные возможности нового поколения специалистов.

*Лит.:* Беляева А. Информационное взаимодействие — фактор личностного развития // Высшее образование в России. 2005. № 7; Ветров Ю., Мельникова М. Проблема моделирования педагогических систем // Высшее образование в России. 2005. № 5; Гребнев А. С. Образование: рынок «медвежьих» услуг? М., 2005; Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М., 1972; Железнов Ю. Д. Человек как субъект образовательного процесса // Высшее образование для

- XXI века: Материалы научной конференции. М., 2005; Журавлев А. Л. Современные проблемы психологии и развитие высшего образования в России // Высшее образование для XXI века: Материалы научной конференции. М., 2005; Кирбаев Н. Главная задача высшей школы — научить студента отвечать за свою судьбу // Элитное образование. 2005. №3; Лобанова Е. Новая информационно-образовательная среда вуза // Вестник высшей школы (Alma mater). 2005. № 5; Матюшкин А. М. Психологические основы готовности личности к самообразованию // Проблемы непрерывного образования в современных условиях и научно-технической революции: Материалы 1-й Всесоюзной научной конференции. М., 1981; Педагогический персонал вузов сегодня: тенденции изменений // Социол. исследования. 2005. №5; Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972; Плаксий С. И. Парадоксы высшего образования. М., 2005; Хайруллин Н. Г., Тагиров Э. Р. Высшее образование: время перемен, Казань, 2001; Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М., 1994.