



Московский педагогический
государственный университет

А. А. Вербицкий

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский педагогический государственный университет»



А. А. Вербицкий

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

МПГУ
Москва • 2017

УДК 378(07)
ББК 74.025.5я73
В31

Рецензенты:

Лямзин М. А., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогической антропологии МГЛУ

Ильин Г. Л., доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики МПГУ

Вербицкий, Андрей Александрович.

В31 Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие / А. А. Вербицкий. – Москва : МПГУ, 2017. – 268 с.
ISBN 978-5-4263-0384-3

В пособии представлены: теоретико-методологические, психолого-педагогические и научно-методические положения, характеризующие образование контекстного типа как возможной концептуальной основы реализации реформы российского образования. Показано, что теория и технологии контекстного образования отвечают требованиям становящейся новой образовательной парадигмы, сущность которой – практико-ориентированность с опорой на фундаментальное содержание наук о природе, обществе и человеке. С позиций теории контекстного образования осмыслены некоторые конкретные педагогические технологии: новые формы лекций, семинар-дискуссия, лабораторные занятия, деловые игры, «метод протектов», особенности компьютерного обучения.

Книга адресуется, прежде всего, преподавателям и магистрантам направления 44.04.03 «Психолого-педагогическое образование» по магистерским программам «Теория и технологии контекстного образования» и «Проектно-контекстное образование». Пособие может также представлять интерес для всех преподавателей, студентов и аспирантов любых других направлений подготовки, а также исследователей проблем развития образования.

УДК 378(07)
ББК 74.025.5я73

ISBN 978-5-4263-0384-3

© МПГУ, 2017
© Вербицкий А. А., текст, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1.	
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	9
1.1. Проблемы реформы образования	9
1.2. Цели обучения и образования	13
1.3. Информация и знание	16
1.4. Содержание обучения и содержание образования	18
1.5. Проблема системности содержания образования	28
1.6. Задачный подход к проектированию содержания традиционного обучения	30
1.7. Проблема единства обучения и воспитания	33
1.8. Формы организации образовательной деятельности	45
1.9. Методы обучения и педагогические технологии	52
1.10. Консерватизм педагогической системы и педагогического сознания	61
1.11. Экономическая и материально-техническая база учебных заведений, образовательная среда	63
Выводы по главе 1	65
ГЛАВА 2.	
ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ	68
2.1. Основные черты традиционной парадигмы	68
2.2. Сущность, факторы, источники и условия перехода к новой образовательной парадигме	74
2.3. Проблемы информатизации образования и обучения детей «цифрового поколения»	85
2.4. Педагог – главный субъект реформы образования	97
Выводы по главе 2	99
ГЛАВА 3.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	107
3.1. Требования к психолого-педагогической теории как концептуальной основоного типа образования	107
3.2. Источники теории и содержания контекстного образования	110
3.3. Понятие «контекст» как смыслообразующая категория	111

3.4. Эмпирический опыт разработки и использования инновационных педагогических технологий	115
3.5. Деятельностная теория усвоения социального опыта как источник теории контекстного образования	121
3.6. Противоречия профессионального образования с позиций теории деятельности и идея их разрешения.	125
3.7. Источники содержания контекстного образования	128
3.8. Проблемный подход к проектированию содержания контекстного образования	130
3.9. Нормы морали и нравственности как источник содержания контекстного образования	138
3.10. Принципы контекстного образования.	143
3.11. Педагогические технологии контекстного образования	144
3.12. Модель динамического движения образовательной деятельности.	145
3.13. Обучающие модели	149
Выводы по главе 3	153
ГЛАВА 4.	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ	
КОНТЕКСТНОГО ТИПА	156
4.1. Оценка роли лекции в педагогической литературе.	156
4.2. Информационная (традиционная) лекция	156
4.3. Проблемная лекция	157
4.4. Лекция-визуализация (презентация)	163
4.5. Лекция вдвоем.	164
4.6. Лекция с запланированными ошибками.	166
4.7. Лекция пресс-конференция.	167
4.8. Семинар-дискуссия	169
4.9. Лабораторная работа	184
4.10. Деловая игра как форма контекстного образования	195
4.11. Метод проектов.	213
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	225
ЛИТЕРАТУРА	227
ПРИЛОЖЕНИЯ	235
Приложение 1. Деловая игра «Устав спецшколы открытого типа» («УСОТ»)	235
Приложение 2. Глоссарий понятий и терминов теории контекстного образования.	250

ВВЕДЕНИЕ

Организация и результаты деятельности образовательных учреждений (по новому закону об образовании в РФ – организаций) на всех уровнях системы непрерывного образования должны соответствовать вызовам современного постиндустриального, информационного общества. На это должны быть нацелены все усилия по реформированию российского образования.

Очевидно, что проводимая с начала 1990-х годов глубокая реформа системы образования привела к ее кардинальному изменению по сравнению с той, что существовала в СССР. Однако по своим внутренним, собственно педагогическим основам – дидактическим принципам, содержанию образования, формам, методам, и способам его развертывания, типу образовательной среды, по сознанию субъектов образовательного процесса – педагогическая система остается прежней, традиционной, объяснительно-иллюстративной, научные основы которой были заложены еще в XVII веке и давно не соответствуют современным вызовам.

Соответственно, остаются неизменными классические организационные структуры школы, колледжа, вуза, нормативно-правовая основа организации образовательного процесса в виде учебных планов, программ, попредметного расписания. Все они выводят за пределы правовой нормы любые педагогические инновации, которые оказываются как бы незаконными. Скажем, в учебном плане вуза нет такой формы, как ролевая или деловая игра, и преподаватель вынужден втискивать ее в другие формы – школьного урока или практического занятия в вузе.

Ясно, что на старом деревянном фундаменте нельзя возвести многоэтажный дом или небоскреб. Точно так же внедрение «по приказу» информационно-коммуникативных технологий, «метода проектов», иных педагогических инноваций на старом концептуальном и организационно-правовом фундаменте традиционного обучения не приведет к успеху, скорее наоборот. Новое, не затрагивающее

«скрепы» традиционного обучения и воспитания, рано или поздно ассимилируется хорошо теоретически и методически обустроенным старым, не приводя к ожидаемому росту его качества.

Особой и чрезвычайно острой является проблема воспитания в ее единстве с обучением. В силу исторических социально-экономических, психологических и собственно педагогических причин современное образование не представляет собой такого единства. «Первую скрипку» играет обучение, подготовка к сдаче ЕГЭ; содержание обучения специально отбирается, а воспитание чаще всего сводится к внеклассным занятиям в школе и внеаудиторным в вузе, к получению необязательных «воспитательных услуг», причем за деньги родителей.

Педагогические инновации, касающиеся обучения, воспитания и всех компонентов педагогической системы – образовательной среды, целей, содержания образования, форм, методов и средств, включая новые информационные технологии, деятельности педагогов и обучающихся – заполнили все образовательное пространство. И все они «незаконны» с позиций уходящей, но еще действующей и не собирающейся так просто уйти со сцены традиционной образовательной парадигмы.

Главным субъектом реформы образования, который должен реализовать на практике ее основные направления, является учитель школы, преподаватель колледжа, вуза, ФПК, не имея на то необходимых компетенций и совмещая, образно говоря, позицию простого каменщика и опытного проектанта – архитектора. И сделать это он должен без всякой опоры на какую-либо понятную ему психолого-педагогическую теорию.

Поскольку в государственных документах о реформе не задана какая-либо теоретическая основа, на которую педагог может опираться при принятии проектных решений по ее реализации, это порождает сознательное или неосознанное сопротивление реформе. При этом педагог перегружен учебными часами и необходимостью подготовки огромной и постоянно растущей массы ничего не добавляющей к качеству образования отчетной и методической документации, требующей огромных личностных и материальных затрат.

Содержание традиционного обучения, доминирующего и на постсоветском образовательном пространстве, несет в себе информацию о прошлых ситуациях теоретического или практического

характера. В современных условиях как быстрого производства, так и устаревания накопленной в мире информации и технологий производства, обучающийся оказывается «повернутым» в прошлое, а не «развернутым» в будущее. Это приводит к потере для него личностного смысла учения, препятствует превращению учебной информации как носителя закрепленных в культуре значений в субъективные личностные смыслы, в знания как подструктуру личности.

На нынешнем этапе развития науки, технологий производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной) и самого образования назрела необходимость кардинального поворота от традиционного метода передачи «обучаемым» абстрактной информации о прошлом к будущей социальной и профессиональной практике на всех уровнях образования при сохранении основ фундаментального теоретического содержания обучения и воспитания. Это и является сущностью нарождающейся новой образовательной парадигмы.

Рождение новой, отвечающей современным требованиям образовательной системы, возможно при условии встречи образовательной традиции, буквально «беременной» масштабными педагогическими инновациями, с адекватной психолого-педагогической теорией, обобщающей этот опыт, делающей его научным фактом, предлагающей единый язык общения всех субъектов образования и показывающей пути создания эффективной образовательной практики.

Достаточно обширный и длительный опыт разработки и практического использования содержания и педагогических технологий контекстного образования в учебных заведениях профессионального, а в последние годы и общего среднего образования, убеждает, что оно полностью отвечает основным характеристикам зарождающейся новой образовательной парадигмы и обладает значительным потенциалом в сфере повышения качества образования.

Сущностью контекстного образования является последовательное моделирование на языке наук с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) предметного, социального и морально-нравственного содержания усваиваемой профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной. В своей совокупности они составляют динамическую модель движения деятельности от учебной к профессиональной.

Сущность контекстного образования раскрывается в книге на вузовском материале. Овладение студентом профессиональной деятельностью осуществляется в контекстном образовании как процесс движения его деятельности от собственно учебной (академического типа) через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности.

В заключительной главе пособия приведены научно-методические рекомендации по разработке и использованию оригинальных педагогических технологий контекстного образования: новых форм лекций, семинаров-дискуссий, лабораторных занятий, деловых игр, «метода проектов», использования возможностей компьютера. Нужно иметь в виду, что этим отнюдь не ограничивается система педагогических технологий контекстного образования. При должном научно-методическом обосновании в нем могут найти свое место любые педагогические технологии, разработанные в рамках других психолого-педагогических теорий и подходов.

В первом приложении содержится пример разработки деловой игры, во втором – глоссарий терминов и понятий, используемых в теории контекстного образования.

ГЛАВА 1.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. ПРОБЛЕМЫ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Международный опыт показывает, что в ситуациях кризиса, экономической стагнации, смены социально-экономического уклада общества усиливается роль государства в преобразованиях системы образования. Обладая властными возможностями, финансовыми и материальными ресурсами, хотя и всегда ограниченными, органы государственного управления образованием принимают решения, касающиеся основных направлений модернизации, а фактически – реформы образования, и организуют контроль за их реализацией.

Это имеет место и в постсоветской России, где законодательно введены лицензирование, аттестация и аккредитация образовательных учреждений, платные образовательные услуги, оценка качества школьного образования посредством Единого государственного экзамена (ЕГЭ), дифференциация общего образования на средние общеобразовательные школы, гимназии и лицеи, а вузы – на федеральные, национально-исследовательские и иные. Фактически расформирована система профтехучилищ, техникумы преобразованы в колледжи. Принятие решения о подключении России к Болонскому процессу повлекло за собой законодательное введение многоуровневой системы профессионального образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура), федеральных государственных образовательных стандартов компетентностного типа для общего и профессионального образования, балльно-рейтинговой системы оценки качества образования. Государство всячески стимулирует разного рода педагогические инновации, в частности, широкое распространение информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) на базе компьютера. Этот список можно продолжить.

Все это означает, что в России законодательно введена система образования, кардинально отличающаяся от существовавшей в СССР, проведена не модернизация, а глубокая реформа российского образования.

Парадокс и, соответственно, проблема государственного масштаба заключается в том, что, будучи уже иной по своему «внешнему» контуру, описанному выше, образовательная система в своей основе остается традиционной по своему внутреннему, собственно педагогическому обустройству: дидактическим принципам; нормативно-правовой основе; содержанию образования; формам, методам и способам развертывания этого содержания в школе, колледже, вузе; по типу образовательной среды; по традиционному сознанию субъектов образовательного процесса.

Не разрешив этот парадокс, вряд ли можно говорить о повышении качества образования, соответствующего вызовам времени, ради чего и предпринимается реформа образования, «скромно» называемая модернизацией.

Позволим себе некую аналогию. Представим, что принято решение модернизировать завод по производству автомобилей: выпускать не устаревшую модель, скажем, пресловутую «Оку», а какой-нибудь «Мерседес». Усовершенствовали структуру управления производством, ввели систему мониторинга качества производимой продукции, даже увеличили финансирование предприятия. Но при этом оставили прежними устаревшее оборудование, комплектующие детали, технологии производства, работников предприятия, способных хорошо делать именно «Оку». Ясно, что при таких условиях вся затея с модернизацией не принесет успеха.

В обновленном в результате длящейся уже четверть века реформы российском образовании незыблемыми пока остаются устои традиционной педагогики. Основные из них следующие.

1. Доминируют сформулированные еще в XVII веке традиционные принципы дидактики: сознательности, от простого к сложному, прочности, систематичности и последовательности и др.
2. Цели обучающихся подменяются задачами, заданиями, требованиями учителя, преподавателя.
3. Образование не является единством обучения и воспитания: содержание обучения планируется, а в «воспитательных мероприятиях» участие не обязательно; в школьном классе, студен-

- ческой аудитории обучают, а во внеклассных и внеаудиторных формах воспитывают.
4. Основным источником содержания обучения остается научная информация как дидактически преобразованное содержание наук на фоне мало успешных попыток выбирать его в соответствии с требованиями практико-ориентированного компетентностного подхода.
 5. Содержание обучения разбросано по многим учебным дисциплинам, хотя в социальной и профессиональной практике оно используется системно.
 6. В содержании обучения реализуется задачный, а не проблемный подход, отвечающий вероятностным условиям жизни и профессиональной деятельности.
 7. Несмотря на кардинально изменившееся содержание образования, доминируют канонизированные формы организации учебной деятельности: классно-урочная в школе и лекционно-семинарская в вузе, сходные по своим основным признакам.
 8. Преобладают вербальные, сообщающие, монологические методы передачи информации учителем – ученику, преподавателем – студенту.
 9. В результате введения Единого государственного экзамена (ЕГЭ) в школе, тестов в колледже и вузе усилилась ориентация на измерение качества образования по объему информации, удержанной в памяти обучающегося, а не по его способности мыслить и применить знания на практике.
 10. Несмотря на многочисленные инновации, остается неизменной традиционная нормативно-правовая основа организации образовательного процесса в виде учебных планов и программ, выводящая за пределы правовой нормы любые педагогические инновации, которые оказываются как бы незаконными.
 11. Традиционной педагогической системе присущ, впрочем, как и любой системе, консерватизм, стремящейся сохранить свои позиции в условиях любых модернизаций и реформ.
 12. Реализация основных направлений реформы образования не опирается на адекватную научную, прежде всего, психолого-педагогическую теорию.
 13. В этих условиях усиливается консерватизм педагогического сознания воспитателей, учителей, преподавателей, обучающихся

и их родителей, работников управления образованием, общества в целом, не убежденных, что реформа ведет к повышению качества образования.

14. Учитель школы, преподаватель колледжа, вуза, оказавшийся в позиции создателя новой образовательной системы компетентностного типа без опоры на какую-либо понятную психолого-педагогическую теорию, не обладает необходимыми проектными компетенциями. Это порождает сознательное или неосознанное сопротивление педагогов реформе.
15. Педагоги перегружены учебной нагрузкой и необходимостью подготовки огромной и постоянно растущей массы отчетной и методической документации.
16. Недостаточны финансовая и материально-техническая база многих образовательных организаций, не отвечающая требованиям реформы образовательная среда.
17. «Странности» понятийного аппарата, прописанные в новом Законе об образовании в России. Так, учебные дисциплины приравнены к модулям; обучение определяется как деятельность обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, как будто в компетенцию не входят знания, умения и навыки. Подобные примеры можно продолжить.

Особо нужно подчеркнуть отсутствие опоры в процессе реализации реформы на какую-либо признанную психолого-педагогическую теорию, которая позволила бы учителю, преподавателю, кафедре, учебному заведению и всей системе образования принимать научно обоснованные решения по реализации реформы. Подобную ситуацию невозможно себе представить, когда речь идет о проектировании и производстве какого-то инновационного технического устройства, о новых производственных технологиях вообще.

На этом фоне растет административный пресс на школу, колледж, вуз, на педагогов; все больше времени и сил они тратят на подготовку растущей массы документов, ничего не добавляющих к качеству образования, но отнимающих массу времени и сил педагогов и образовательных организаций.

Кратко рассмотрим основные из этих проблем.

1.2. ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

До момента переориентации российского образования на компетентностный подход, заданный государственными стандартами, цели обучения сводились, главным образом, к задаче усвоения основ наук (реально – первичных представлений о них) в общеобразовательной школе и формированию системы знаний, умений, навыков в структурах профессионального образования.

Главной задачей средней общеобразовательной школы в соответствии с законодательством бывшего СССР являлось вооружение учащихся глубокими и прочными знаниями основ наук. Цели воспитания стоят здесь на втором плане. Также до сих пор «на слуху» такая цель образования, как подготовка подрастающего поколения к жизни и труду. Это относится к общеобразовательной школе, а о цели образования уже подросткового поколения здесь речь не идет.

Однако на современном этапе развития цивилизации цели должны быть другими. Речь идет об обеспечении в системе непрерывного образования не только усвоения обучающимися фундаментальных знаний, но прежде всего о создании условий для самоопределения и самореализации личности как главной цели, миссии образования. Однако пытаться достигнуть ее в условиях доминирования традиционной образовательной системы – все равно, что попробовать на турбовинтовом двигателе взлететь в космос.

Непросто обстоит дело и в отношении конкретных целей обучения. В педагогике мало исследований по проблеме формулирования дидактических целей. Во многих учебниках и учебных пособиях по педагогике и дидактике раздел о целях либо не представлен, либо цели ученика сводятся к задачам, формулируемым учителем, хотя ясно, что «задача» и «цель» – совершенно разные категории.

К числу основных недостатков формулирования целей обучения относятся также следующие: 1) слишком общая, «недиагностическая» постановка целей, когда факт их достижения нельзя проверить объективными методами (например, развить творческое мышление обучающихся); 2) подмена целей темами учебной программы; 3) замена дидактических целей запланированной деятельностью преподавателя [29]; 4) замена целей ученика задачами и заданиями педагога.

Понятие «цель» определяется практически во всех словарях как предвосхищение в сознании человека того результата, на достижение которого направлены действия, *субъективный образ этого результата*. Следовательно, любая деятельность человека может состояться только тогда, когда у него в сознании есть образ ее результата.

Цель – нечто субъективное, можно сказать интимное, поэтому нельзя поставить цель человеку, у которого нет такого образа. Но сплошь и рядом под целью имеют в виду задачу, которую, действительно, можно поставить. Поэтому, понимая, что у школьника или студента еще нет необходимого знания для постановки собственной цели, педагог заменяет цель «обучаемого» задачей, заданием, упражнением. Тем самым он лишает обучающегося функции целеполагания и целереализации, делает его «обучаемым», объектом педагогических воздействий, а не субъектом учебной деятельности.

Традиционно логика рассмотрения целей образования выглядит следующим образом. Ведущей и определяющей, пишет известный педагог Т. А. Ильина, является генеральная цель, дающая общую направленность всему учебно-воспитательному процессу, то есть «мысленное представление о том, каким в конечном итоге должен быть человек, которого хотят воспитать» [47, с. 53].

Концовка этого утверждения («которого хотят воспитать») с самого начала лишает «обучаемого» возможности постановки собственной цели. Именно это, а не «злая воля» учителя, в основном порождает авторитарную педагогику. В результате для школьника, студента учебный процесс оказывается «бесцельным». Т. А. Ильина пытается выйти из этого положения следующим образом: в педагогическом процессе есть и личные цели учащихся, которыми определяются мотивы учения, на их формирование и направлены требования, предъявляемые учителем [Там же].

Получился логический круг: цели учащегося опять замкнулись на целях учителя, свелись к требованию к ученику выполнить что-то по заранее заданному правилу, алгоритму. Это одна из причин потери учеником, студентом смысла учения, поскольку он не может состоять только в выполнении требований учителя, преподавателя.

В условиях передачи учащимся известной информации, готовых способов и образцов решения задач, требований их припомнить и правильно применить под угрозой получения двойки, у них нет

возможностей и желания собственного целеполагания и целереализации. «Обучаемый» как бы повернут в прошлое, будущее не выступает для него сколько-нибудь ясной перспективой применения информации, переводящей ее в статус знания. В этих условиях образование является «образцеванием»: человек занимает «ответную» позицию, оказываясь объектом педагогических манипуляций, а не субъектом собственной образовательной деятельности.

Что касается реальных целей ученика, студента, то у каждого из них есть свои, очень важные жизненные цели: сдать зачеты, экзамены, правильно ответить на вопросы тестов ЕГЭ, сделать так, чтобы не ругали родители, получить документ об образовании, да просто получать удовольствие от жизни в самый ее продуктивный и интересный период. Только эти цели лежат в стороне от познавательной деятельности, учебного процесса и какого-либо отношения к развитию личности через образование не имеют.

Для того, чтобы обучающийся стал субъектом познавательной деятельности, ему нужно, опираясь на прошлое, уже усвоенное знание и действуя в настоящем, развернуться в будущее – к неизвестным еще ему проблемным ситуациям, разрешение которых предполагает включение мышления и всех других психических функций, а не только внимания, восприятия, памяти и моторики, которые «эксплуатируются» в традиционном объяснительно-иллюстративном типе обучения.

Целеполагание и есть то, что обеспечивает обучающемуся разворот «в будущее». Задача педагога – создать такие психолого-педагогические условия, которые задают контекст «прошлое-настоящее-будущее», а вместе с ним и смысл учебно-познавательной деятельности субъекта учения: школьника, студента, повышающего квалификацию слушателя.

Особо нужно обозначить проблему *соотношения целей обучения и целей образования*. Явно или неявно предполагается, что если обучающийся усвоил содержание обучения, выполнил задания ЕГЭ, сдал все зачеты и экзамены, защитил выпускную квалификационную работу и т. п., то цель образования достигнута, он образован. Но язык не поворачивается назвать, скажем, компьютер образованным, он просто запрограммирован или, если хотите, обучен. Образованный человек – это результат реализации единства целей обучения и воспитания, соотношение которых будет рассмотрено ниже.

1.3. ИНФОРМАЦИЯ И ЗНАНИЕ

Сразу после раздела о целях образования логично перейти к его содержанию. Но представляется обоснованным вначале разобраться, в каком виде должно проектироваться содержание обучения – в виде *информации*, или *знания*. Проблема в том, что оба эти совершенно разные понятия в сознании преподавателя, педагогической литературе, учебниках, государственных документах, как правило, отождествляются. Отсюда повсеместное заблуждение: передача информации и есть передача знаний. Информацию можно передать, а вот знание можно только усвоить, присвоить.

Информация – это объективно заданная семиотическая, знаковая система (знаки языка, письменный или устный текст, формулы, графики и таблицы, кривые и т.п.), а знание – адекватное или неверное отражение человеком в своем сознании той реальности, о которой эта информация что-то сообщает, субъективный образ и смысл для него данного сообщения.

Иначе говоря, информация – это способ фиксации с помощью знаков языка объективно существующих и закрепленных в культуре значений. Знание же – это нечто субъективное, «значение для меня», то есть личностный смысл воспринимаемой информации. Если учебная информация не имеет для обучающегося личностного смысла, она не становится собственно знанием и забывается, как только школьник или студент «спихнул» зачет или экзамен.

Известно, что для разных людей смысл одной и той же информации может быть различным и даже противоположным. И не факт, что тот смысл, который вкладывает преподаватель в свою информацию, то есть, знание, которым он владеет, становится таким же и для обучающегося. Об усвоенном знании можно судить лишь по компетентному практическому действию и поступку на основе полученной информации.

Следовательно, только учебная информация, усвоенная на уровне личностных смыслов и поэтому ставшая знанием человека, способна выступать в качестве ориентировочной основы, средства осуществления компетентных практических действий и всей деятельности человека.

В традиционном объяснительно-иллюстративном обучении, где преобладают «сообщающие» методы, получаемая школьником

или студентом информация, сплошь и рядом оказывается для него абстрактной, пригодной лишь для сдачи экзаменов. Давно появился даже специальный термин – «формальные знания», которые закрывают человеку возможности компетентного практического действия и поступка, приводят его к ощущению бессмысленности учения.

Чтобы стать теоретически и практически компетентным, человеку нужно совершить в своем сознании двойной переход – от знака (информации) к мысли, а от нее к действию или поступку. Только в этом случае информация становится осмысленным знанием.

Иначе говоря, чтобы получить статус знания, информация с самого начала должна усваиваться человеком как средство его собственного практического действия и поступка, в их контексте. Действия не только чисто академического, но и приближенного к ситуациям предстоящей социокультурной, практической, профессиональной и в том числе исследовательской деятельности.

Когда учащийся ответил на теоретические вопросы экзаменационного билета, но не справился с практическим заданием, содержащимся в третьем вопросе, он владеет информацией, но не знанием. Это явление известно как «формальное знание», которое закрывает человеку возможности компетентного практического действия, приводя к ощущению бессмысленности самого учения, накопления информации впрок. В обучении, где преобладают методы сообщения готовой информации, это явление можно наблюдать повсеместно.

Если иметь целью развитие творческого мышления человека, эти учебные ситуации должны быть проблемными, отражающими проблемный характер жизни, деятельности и общения людей. Поэтому усвоение знаний предполагает включение в этот процесс не только внимания, восприятия, памяти и моторики, но и мышления, и всей личности человека.

Таким образом, учебная информация превращается в знание человека только в том случае, когда она не просто запоминается, а проходит через его собственную мысль и посредством этого становится ориентировочной основой практических действий, средством осуществления предстоящей профессиональной деятельности. Знание – это то, на основе чего люди способны компетентно действовать, применять на практике, а не просто «владеть знаниями».

1.4. СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Основной целью современного образования является общекультурное, социальное и профессиональное развитие личности будущего выпускника школы, колледжа, вуза, овладение им целостной практической и профессиональной деятельностью. Однако доминирующее в настоящее время традиционное объяснительно-иллюстративное обучение не может решить эту сложнейшую задачу. Об этом можно судить хотя бы по длительному, растягивающемуся на несколько лет, периоду адаптации выпускников вузов на производственном предприятии, в лечебном учреждении или любой другой сфере труда.

Содержанием школьного обучения является дидактически адаптированное содержание основ наук, представленных в виде аппарата математики, физики, химии и многих других учебных предметов. Профессиональная школа на любом ее уровне, возникшая исторически позже общеобразовательной и унаследовавшая ее основные черты, также тяготеет к организации усвоения обучающимися основ наук. А объем лабораторно-практических работ и практик в вузах традиционно намного меньше огромного массива сообщаемой студенту учебной информации. Она очень часто либо становится началом и концом его активности (сдал экзамен и забыл все, что учил), либо теряет для него личностный смысл, а основной целью становится успешное выполнение контрольных процедур.

Образование является своеобразной моделью своего прототипа – реальной жизни и профессиональной деятельности людей. А всякая модель – это абстрактное, искусственное представление реальности в какой-либо форме. Искусственным по многим признакам: по тому, что составляет содержание обучения, по той деятельности, которую выполняет студент, чтобы усвоить это содержание, по характеру образовательной среды, ответственности субъектов преподавательской и учебной деятельности и т. п.

На рис. 1 представлены соотношения между предметной и социальной действительностью (бытием), науками, учебными предметами и учебной деятельностью. Исторически содержание бытия исследовалось множеством наук, каждая из которых выделила в нем свой предмет и описала реальность на абстрактном, понятий-

ном уровне с помощью определенных знаковых систем. Тем самым произошло своего рода «переодевание» предметной и социальной действительности в иные, «виртуальные одежды», их замещение определенными знаковыми системами.

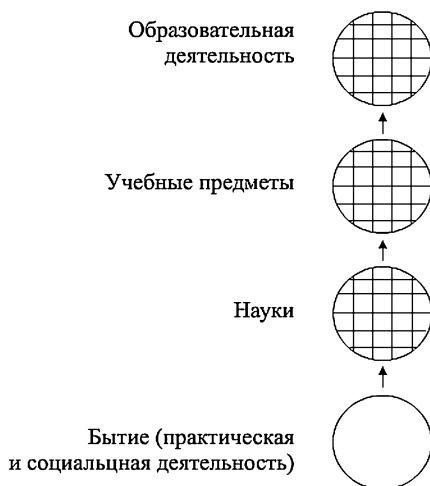


Рис. 1. Соотношения между целостным бытием, науками, учебными предметами и образовательной деятельностью

А поскольку наук множество, появились и множество учебных предметов. Тем самым, фигурально выражаясь, целостное «зеркало» бытия оказалось разбитым на множество ничем не связанных «осколков» – наук и, соответственно, учебных предметов. Этот фактор, а также отсутствие видимой связи знаковых систем, в форме которых представлено содержание обучения, с реальной жизнью и деятельностью людей – одни из основных причин формальных знаний, трудностей их применения на практике, отсутствия интереса к обучению, нежелания многих выпускников вузов работать по специальности и многих других известных явлений.

В таком «виртуальном мире» уже нет людей и их деятельности, не случайно физика, химия, биология, а нынче и информатика, получили название естественных наук. Все они исследуют объективные закономерности и соотношения природных явлений без вмешатель-

ства субъективного фактора, носителем которого является человек. Закономерности, описываемые «неестественными науками» – о человеке и его бытии, обществе и т.п. – также описываются в понятиях, с помощью знаковых систем, несущих необходимую информацию, которую только также еще предстоит превратить в личное знание каждого обучающегося.

Такого рода замечание – огромное приобретение человеческой цивилизации. С помощью языка наук описываются закономерности бытия, которые можно усвоить за относительно короткое время в школе, колледже, вузе, не повторяя «тяжелый путь познания» человечества. Появилась возможность наследования интеллектуальной, технологической, социальной и духовной культуры в системе образования как особом социальном институте.

Однако основы наук – не само бытие, а лишь посредник между ним и познающим субъектом. Поэтому в условиях, когда основы наук провозглашаются главной целью образования, создаются объективные предпосылки отрыва теории от практики, опасность неадекватного отражения объективной действительности в сознании обучающегося. Не случайно давно известен феномен «абстрактных знаний», точнее, абстрактной информации, трудность и даже невозможность применить ее на практике.

Стремление Минобрнауки РФ заменить цель усвоения основ наук целями формирования общекультурных, общепрофессиональных и конкретно профессиональных компетенций – шаг в правильном направлении, но его реализация пока не принесла и вряд ли принесет ожидаемый успех без опоры на адекватную этой задаче психолого-педагогическую теорию.

На следующем уровне – учебных предметов – содержание бытия еще раз «переодевается», теперь уже в дидактические одежды: «основы наук» упрощаются до понимания их учащимися того или иного возраста или класса, соответствующим образом «упаковываются» для удобства восприятия и усвоения, те или иные разделы науки опускаются, часто по случайной, по отношению к ней как системе, логике и т. п. Учащийся имеет дело уже не с бытием, жизнью, практикой и даже не с наукой, а со знаковыми системами учебников, учебных пособий, с речью преподавателя и... еще дальше отрывается от тех объективных отношений реальной действительности, которые учебная информация призвана отражать.

На последнем, четвертом уровне – образовательной деятельности – студент традиционно что-то слушает, записывает, выполняет задания преподавателя, отвечает на его вопросы. Это чисто академическая, т.е. искусственная процедура, абсолютно не похожая на ту, которая имеет место в профессиональной деятельности. Студент занимает здесь «ответную» позицию, тогда как специалист должен быть активным, инициативным, способным самостоятельно ставить и решать задачи и проблемы.

Не менее искусственными являются и основные формы в виде лекций и семинаров, в которые облекается деятельность студента по усвоению информации, так как деятельность врача, инженера, менеджера осуществляется отнюдь не в этих формах. То же можно сказать о методах обучения, с самого начала «придуманных» для усвоения учебной информацией. А уж об отличиях социальных статусов и ответственности студента и специалиста и говорить нечего.

Для обучающегося, находящегося в «виртуальном пространстве» знаковых систем и даже хорошо «вооруженного» абстрактной информацией, вернуться к бытию, предметной и социальной практике, пробиваясь через все описанные уровни проектирования содержания, чрезвычайно сложно. Успешность такого возвращения зависит от того, как организована его образовательная деятельность, деятельность обучения и воспитания.

Необходимо, прежде всего, четко различать понятия «содержание обучения» и «содержание образования». Это необходимо, поскольку в научной литературе, а тем более, в сознании учителя-практика, преподавателя они смешиваются, первое сводится ко второму, либо наоборот. В одном абзаце учебной книги или монографии автор может писать о содержании обучения, а уже в следующем называть его содержанием образования.

Как это ни покажется странным, в педагогических словарях и энциклопедиях не найти термина «содержание обучения» [73; 81], хотя есть «содержание образования». А смысл термина «содержание образования», определяемого по отношению к общему среднему образованию, идентичен в обоих: это педагогически адаптированная система знаний, умений, навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к действительности, усвоение которых обеспечивает развитие личности.

Такое определение сразу вызывает вопросы. Как можно педагогически адаптировать умения и навыки, тем более опыт деятельности и опыт отношения к миру? Ведь они появляются лишь в результате осуществления образовательного процесса с тем или иным содержанием, принимающим соответствующие формы и разворачивающимся с помощью тех или иных методов и средств. И уж совершенно странно читать, что обучение – это передача знаний, умений, навыков и опыта; ими можно только овладеть посредством собственной активности.

Определение понятия «содержание обучения» можно найти в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре»: это совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения. Для научных дисциплин основу содержания обучения составляет усвоение понятий, приобретение знаний, а, скажем, применительно к обучению иностранному языку – комплекс знаний, умений, навыков, необходимый для практического владения им в ситуациях общения [102].

По сути, в этом определении приводится традиционное, классическое представление о содержании обучения. Но откуда берется содержание образования и образованность личности, если образование – это процесс и результат усвоения знаний, умений, навыков, то есть содержания обучения? Каким-то непостижимым образом содержание образования оказывается содержанием обучения, а процесс образования – процессом обучения.

Но нельзя же считать, скажем, компьютер, образованным на том основании, что он обучен (точнее, запрограммирован) многому тому, чего не в состоянии усвоить ни один человек. Поскольку образование представляет собой единство обучения и воспитания, вряд ли кому придет в голову говорить о воспитании компьютера. Но означает ли передача знаний, умений, навыков, ученику, что он при этом еще и воспитывается?

В статье о понятии «обучение» «Российская педагогическая энциклопедия» так отвечает на этот вопрос: обучение – это совместная целенаправленная деятельность учителя и учащихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее образование и воспитание [81]. Выходит, что воспитание отделено от образования, и оба сводятся к обучению.

Понимая, очевидно, этот парадокс, И. Я. Лернер попытался уйти от него, предложив добавить к известным классическим компонен-

там содержания обучения – знания, умения и навыки – еще два, превращающие его в содержание образования: уже упомянутые опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Это предполагает проектирование содержания воспитания в содержании образования как его органичную составную часть [60].

Такое содержание образования формируется на трех уровнях: общего теоретического представления, учебного предмета и учебного материала. На уровне учебного материала оно приобретает форму учебников, слов учителя или преподавателя, учебных задач, текстов, упражнений и других материалов [Там же], то есть преобразуется в учебную информацию, абстрактную знаковую систему.

Но снова содержание образования редуцируется к содержанию обучения! Ведь, в учебных программах, учебниках, дидактических материалах нет ничего, кроме знаков русского или специального языка, символов, формул, графиков, то есть той же семиотической системы. В лучшем случае там содержится лишь информация об опыте творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к действительности, какие-то указания относительно способов их формирования и т.п.

Учебные программы и учебники, пишут М. Н. Скаткин и В. В. Краевский, являются искусственными формами опредмечивания содержания, реально же оно существует в процессе обучения, внутри деятельности обучающего и обучающегося [87]. И это выводит проблему «содержание обучения или содержание образования?» из некоего теоретического тупика, но делает зависимым ее разрешение от того, какой тип учебной деятельности реализуется – не только от того, «чему учат?», но и «как учат?». Содержание образования обусловлено не только тем, *что*, какое содержание обучения усваивается, но и *как* это делается, в результате какого процесса.

Таким образом, чтобы понять, чем отличается содержание образования от содержания обучения, *нужно выйти за рамки учебной информации*, представленной в учебных программах, учебниках и других материалах (то есть за рамки содержания обучения) и реализовать *принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения*. Это означает, что проектировать в виде этих материалов можно только содержание обучения, а не образования.

Действительно, нельзя представить в виде некоей информации даже умения и навыки как качества человека, не говоря уже об опыте творческой деятельности и опыте эмоционально-ценностного отношения к действительности. В учебных материалах можно дать указания (опять же в виде информации), что и как делать, чтобы в процессе обучения появились эти личностные, субъектные, а не объективно существующие структурные образования. А они могут появиться только в адекватных усваиваемому содержанию обучения формах общения преподавателя и учащихся и с помощью столь же адекватных методов осуществления процесса учебной деятельности.

В традиционном объяснительно-иллюстративном обучении такие указания даются в виде задач, которые нужно решить, заданий, которые требуется выполнить, вопросов, на которые нужно ответить. Но этого недостаточно для организации самостоятельной, внутренне мотивированной деятельности учения. К тому же, школьники, студенты, слушатели системы дополнительного образования – обучающиеся, как правило, не умеют учиться, их этому не учат. Поэтому распространено, главным образом, внешнее управление педагогом работой обучающихся под угрозой выставления низкой или отрицательной отметки, морального порицания и т. п.

Школьник, студент категорически не имеют права на ошибку: шаг влево, шаг вправо – и педагог «стреляет» в них чем-то из своего арсенала принуждения. Все это обуславливает авторитаризм учителя, «ответную» позицию ученика, и как следствие – отсутствие у многих интереса к учению и возможностей самоактуализации, выступает барьером на пути развития личности обучающегося.

Итак, содержание образования имеет двойственную природу: с одной стороны, это социальный опыт, опредмеченный в знаковой форме программы, учебника, дидактического материала, а с другой – деятельность обучающегося с этим формализованным опытом, организованная с помощью деятельности преподавателя. Факт образования возникает в процессе обучения, где только и могут появиться три остальные, наряду со знаниевой, составляющие структуры содержания образования, выделенные И. Я. Лернером: умения и навыки; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, действительности. Или не появиться – в зависимости от типа деятельности обучающегося.

Это требует определенного структурирования, выделения и описания в учебнике, пособии, компьютерной программе и других дидактических материалах основных приемов умственной работы. Они могут быть логическими приемами, применимыми к книге вообще, или специальными, направленными на усвоение содержания данного учебного материала. Содержание и процесс, взятые в единстве, можно определить как *учебный предмет*, представляющий собой целостность, куда входит содержание, которое нужно усвоить, деятельность учения и средства для его усвоения обучающимися, их развития и воспитания.

В содержании и способе построения учебного предмета должны отражаться не только теории, понятия факты соответствующей науки, но и способ мышления, присущий данному этапу ее развития, и те методы познания, которыми она пользуется. В соответствии с этим в фундамент учебной дисциплины закладывается системная основа предмета науки и логика системного раскрытия этого предмета. Проектируется и деятельность школьника или студента по усвоению выделенного фундамента через комплекс специально подобранных учебных заданий, моделирующих основные типы профессиональных задач и проблем специалиста. Таким образом, проектируется учебный предмет и деятельность по усвоению его системного содержания [80].

Метод организации такой деятельности выполняет функцию познавательного орудия студента, усваиваемого в этой же деятельности, и превращается в способ организации мысли о предмете. Усвоение метода происходит в деятельности, «потребляющей» его в качестве средства овладения системным содержанием учебного предмета. Содержание образования оказывается не только знаковой системой, но и предметом организованной по определенным правилам учебной деятельности студентов [Там же].

Значит, учебный предмет должен проектироваться не просто как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, а как *предмет деятельности* обучающегося. Тогда усвоение знаний с самого начала будет осуществляться в контексте этой деятельности, знания будут выполнять функции ориентировочной основы, средства регуляции этой деятельности, а формы организации учебной работы студентов – функции воссоздания усваиваемого содержания в диалогическом общении педагога и обучающихся.

Очевидны преимущества проектирования и развертывания *учебного предмета как предмета учебной деятельности*:

- обучающийся с самого начала ставится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практический, профессиональный;
- требования со стороны социальной практики и профессиональной деятельности оказываются системообразующими, создающими возможности проектирования и развертывания не только отдельных, ничем не связанных учебных дисциплин, но и содержания всего обучения в школе, колледже, вузе;
- облегчается переход от учения к труду, к практической, социально-профессиональной деятельности.

Описанное построение учебного предмета позволяет содержательно решить проблему фундаментализации обучения в интегративном единстве с его профессионализацией. Ведь ориентация на компетентностный подход, на конкретные компетенции вместо усвоения основ наук может привести к утере фундаментальности образования, которой всегда была сильна российская система образования. Фундаментальность должна быть сохранена посредством выделения системных инвариантов каждой науки, ее основных структурных блоков, которые должен усвоить каждый обучающийся, независимо от профиля его обучения или профессиональной подготовки.

Такой фундамент, составляющий основу науки, – не самоцель, а необходимое условие формирования практической компетентности школьника и предметно-профессиональной компетентности студента. Оно обуславливает необходимость развертки и усвоения выделенного фундамента в контексте социальной практики и профессиональной деятельности. Поэтому правомерно говорить не о фундаментальной дисциплине, а об отражении в учебном предмете фундамента науки, теперь уже в зависимости от профиля подготовки обучающегося.

При этом полезно руководствоваться мыслью академика А. Ф. Иоффе: «Нельзя преподавать одну и ту же физику – физику «вообще», металлургу и электрику, врачу и агроному... Для агронома физика – это основа агротехники, светофизиологии, для врача – биофизика. Электрику физика (а не курс электротехники) должна дать основанное на квантовой механике учение об электродах в ва-

кууме, полупроводниках и изоляторах – понимание механизмов намагничивания и сегнетоэлектричества» [48, с. 17–18].

Итак, содержание обучения – это специально отобранная и дидактически «упакованная» учебная информация. *А содержание образования* – уровень развития личности, ее предметной, социальной и морально-нравственной компетентности как результат использования комплекса педагогических технологий, реализующих проект взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся по развертыванию содержания обучения. Следовательно, в содержании образования должно органично входить и содержание воспитания.

Трактовки цели, содержания обучения и содержания образования в традиционной дидактике фактически совпадают: главная цель обучения – усвоение «основ наук», содержание обучения – сами эти основы, вытекающие из них преимущественно академические умения и навыки; содержание образования – уровень их усвоения. Поэтому так сложно ученику, студенту, выпускнику школы или вуза применять знания на практике.

Скажем, ученикам ставится задача усвоить некоторые знания, которые трактуются как осознанно воспринятая и фиксированная в памяти информация о действительности. Для этого могут использоваться экономные и простые методы устного рассказа, чтения, практического показа способов деятельности, наблюдения и т. п.

Однако: 1) не ставится вопрос выбора адекватной формы организации учебной деятельности; 2) воспринимается не реальная действительность, а знаки, выражающие ее в форме понятий, высказываний, формул, чертежей и т.п.; 3) «выносятся за скобки» проблема отсутствия у учащегося «образа будущего результата», цели, поскольку ему в готовом виде даются известные науке и преподавателю «образцы», которые нужно просто усвоить и воспроизвести.

В современном же понимании содержание образования представляет собой меру приобщения человека и личности к культуре – интеллектуальной, предметно-технологической, духовной, социальной, морально-нравственной. Целью становится «выращивание» личностного потенциала человека, воспитание его способностей к компетентной деятельности в предстоящих жизненных, профессиональных и социальных ситуациях, а содержанием – все то, что обеспечивает достижение этой цели.

Успешность ее достижения зависит от типа образовательной среды, использования адекватных содержанию форм общения педагога и обучающихся (монологических или диалогических), включения всего потенциала их психической активности, используемых педагогических технологий. Очевидно также, что при одинаковом содержании обучения и особенностях его развертывания, школьники и студенты оказываются по-разному образованными. Это зависит от многих субъективных факторов: личности педагога, социальной, познавательной и профессиональной мотивации обучающегося, его индивидуальных психолого-физиологических особенностей и т. п.

Важно подчеркнуть, что образование школьника, бакалавра, магистра, аспиранта не ограничивается теоретическими знаниями и практическими умениями, навыками, которыми они должны овладеть. Необходимо проектировать и формировать морально-нравственную основу усваиваемой деятельности, ее социальное содержание, обеспечивающее в одном потоке активности обучающегося (а не только во внеклассных и внеаудиторных формах работы) воспитание его личности: нравственности, гражданственности, способности жить и работать в производственном коллективе, принимать совместные решения, нести за них ответственность и т. д.

1.5. ПРОБЛЕМА СИСТЕМНОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Поскольку содержание обучения на любой ступени образования разбросано по многим учебным предметам, школьник, студент не получает целостной картины мира, в его сознании она «раздробна» на отдельные фрагменты, осколки «разбитого зеркала». Так сложилось в истории образования, что учебные дисциплины отражают содержание и логику не жизни и профессиональной деятельности людей, а логику деления науки на отдельные научные области со своими предметами: физика, химия, биология, математика и т.п. Этой структуре соответствует кафедральная структура вуза и деление на предметников в школе.

Каждая научная и, соответственно, учебная дисциплина «разговаривает» на своем языке, которым не владеет представители других наук (учебных дисциплин). В этой связи вспоминается Библейское предание о Вавилонской башне, согласно которому, после Всемир-

ного потопа человечество было представлено одним народом, говорившим на одном языке. С востока люди пришли в землю Сеннаар в нижнем течении Тигра и Евфрата, где решили построить город Вавилон и башню высотой до неба. Но строительство было прервано Богом, который «смешал» язык людей, из-за чего они перестали понимать друг друга и не смогли продолжить строительство башни.

В результате даже хорошо усвоенное школьником или студентом содержание отдельных учебных предметов не представляет собой целостной картины мира. Возможность «склеить» осколки разбитого зеркала в целостный образ мира и профессии предоставляется выпускникам самостоятельно уже не в логике разрозненных наук, а в логике целостной практической деятельности. Даже для адаптации к конкретной профессиональной деятельности бакалавру и даже магистру требуется три-пять лет.

При этом процесс предметно-технологической адаптации на производстве даже более легкий, чем социальный. Социальная адаптация – это вхождение новичка в производственный коллектив, принятие его ценностей, способность взаимодействовать и принимать совместные решения в проблемных ситуациях, нести ответственность не только за себя, но и за коллектив, за общее дело и т. п. Ничему этому в объяснительно-иллюстративной системе обучения не учат; «обучаемый» поставлен в монологическую позицию «принципиального одиночки» (принцип индивидуализации), который должен в основном только слушать и запоминать информацию.

В результате компетентность выпускника школы, колледжа, вуза подобна детскому конструктору; даже если в каждой его ячейке лежат нужные детали, их еще предстоит собрать в реальную системную динамическую целостность. Во многом отсюда – разочарование в получаемой профессии, неспособность системно применять знания на практике, которая организована не по-предметно, трудность и длительность адаптации выпускников на производстве.

Психологически обучающиеся поставлены в очень трудные условия. Преподаватель ведет одну, редко две-три учебных дисциплины, да и то не каждый владеет их содержанием в совершенстве. И преподавателей одних кафедр не интересует, что делается на соседних. А от студента требуется усвоить содержание всего множества предметов учебного плана, причем на высоком уровне.

В связи со сказанным нужно критически отнестись к одному из направлений педагогических исследований – поиску межпредметных связей. Исследователи их, конечно, находят, но представляется, что это выдуманная, «фантомная» проблема, годная лишь для написания диссертации. Такие связи, по определению, не могут быть системными и не покрывают все пространство первоначально попредметно разбросанного содержания обучения. Значит, искать решение проблемы формирования обучающимися целостного образа мира, общей и профессиональной культуры нужно в другом месте, одним из которых является компетентностный подход в случае его опоры на развитую психолого-педагогическую теорию.

Структурирование системного содержания образования должно осуществляться на основе реализации целого ряда требований: 1) логики развертывания учебного предмета как предмета учебной деятельности; 2) учета психологических закономерностей усвоения знаний обучающимися того или иного возраста; 3) логики науки; 4) требований семиотики (синтаксических, семантических и прагматических); 5) психолого-дидактических требований, определяющих легкость и адекватность восприятия и усвоения этого содержания; 6) содержания и логики развертывания будущей профессиональной деятельности; 7) морально-нравственных требований к поведению и деятельности человека.

Система отраженных в моделях практической деятельности проблем, задач и ситуаций (способность их разрешения составляет сущность компетенций) может служить основой выстраивания межпредметного содержания обучения в качестве ориентировочной основы реальной социокультурной и профессиональной деятельности. При этом необходимо сохранять фундаментальность наук, выделяя в них прикладные аспекты, обеспечивающие формирование практических компетенций обучающихся.

1.6. ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ ТРАДИЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Единицей проектирования практического содержания в традиционном обучении является *задача* и производное от нее *задание*. Считается, что решение задач не просто позволяет сформировать умения, навыки, компетенции, но и развить мышление обучающе-

гося. Этому заблуждению способствуют психологи, которые считают именно задачу единицей мышления. И это несмотря на то, что, как доказал С. Л. Рубинштейн, мышление рождается в проблемной, а не в задачной ситуации [84]. Психологи с этим не спорят, но в любом варианте «развивающего обучения» называют задачей фактически учебную проблему.

Обращение к словарям, педагогической и психологической литературе показывает, что их невозможно строго различить. Все крутится, в конечном счете, вокруг определений в словаре С. И. Ожегова: задача – это «то, что требует исполнения, разрешения», а проблема – «сложный вопрос, задача, требующие разрешения» [71]. Но, во-первых, требовать может только человек, а во-вторых, сложная задача – тоже задача, отличающаяся только тем, что в ней может быть более длинный путь нахождения искомого.

Учебная задача представляет собой нечто объективное, *знаковую модель каких-то прошлых проблемных ситуаций*, встречавшихся в практическом или исследовательском опыте людей. Это формализованная, «вырожденная» проблемная ситуация с необходимым и достаточным набором данных и искомым, сформулированным в виде вопроса. В ней уже нет людей и их деятельности, а вместе с ними и субъективных компонентов.

А психологически учебная задача – это требование педагога к обучающемуся выполнить под угрозой «двойки», преобразование условий по заранее данному образцу, способу, алгоритму, что приведет к получению искомого – однозначного ответа, который в задачнике приводится в его конце. Не нужно думать, нужно просто помнить способ решения задачи.

Близким по смыслу задаче является задание, определяемое как то, что предписано для выполнения, какое-то требование к обучающемуся. Его отличает от задачи лишь менее строгая логическая структура словесной формулировки, а сходство состоит в требовании ответить на вопрос, выполнить какое-то упражнение, следуя известной процедуре. В случае и задачи, и задания студенту нужно припомнить нужную информацию и правильно ее применять.

По мнению А. Н. Леонтьева, задача – это цель, данная в определенных условиях [59]. Но с этим мнением нельзя согласиться, стоит только задать вопрос: «Кем поставлена цель?». Ответ очевиден: автором задачи или педагогом. Цель как субъективный образ

будущего результата не может содержаться в задаче или в голове обучающегося, когда он приступает к ее решению. Поэтому на уроке или на лекции педагог заранее объясняет учащимся способ решения, который нужно просто вспомнить при решении задачи. В подобных ситуациях возможны два психологически разных варианта действий учащегося, в которых «обучаемый» является объектом педагогического воздействия.

1. «Обучаемый» напоминает способ решения и находит искомое. Однако задача не имеет для человека личностного смысла, это «не его задача», а требование преподавателя. Реальной целью и мотивом для него является получение положительной отметки, одобрения, похвалы за выполнение этого требования или избегание «неуда», но отнюдь не решение задачи.
2. «Обучаемый» не помнит способ решения, задача не решена, он получает отрицательную отметку, неодобрение, порицание. В сознании «обучаемого» возникают отрицательные эмоции, страх, фрустрация и т. п. Недаром обучающиеся больше всего боятся «двоек».

В традиционном обучении, опирающемся на задачный («заданиевый») подход, учащийся может только проанализировать заданные условия, но без возможности выполнить какие-либо исследовательские действия. Они остались прерогативой автора той или иной научной теории, составителя задачника, преподавателя, проектирующего и программирующего образовательный процесс. Решение задач осуществляется студентами строго индивидуально, монологично, тогда как во многих психологических исследованиях показано, что мышление рождается в сотрудничестве, диалоге вначале с родителями, а затем и с другими людьми.

Задачный подход к содержанию и процессу обучения порождает *авторитарную педагогику*, поскольку, как уже было сказано, психологически задача, задание означают не что иное, как требования учителя, преподавателя (и он не может поступить иначе при таком подходе) к обучающемуся выполнить определенные действия по нахождению искомого задачи.

Превращение проблемных ситуаций в задачи (задания), в «культурные консервы», составляющие содержание обучения в школе, колледже, вузе было огромным шагом вперед в становлении массового образования. Не повторяя долгий и тяжкий путь поиска истины

в огромном разнообразии жизненных, научных и производственных ситуаций, вероятностных по своей сути, оказалось возможным за достаточно короткое время обучения научить каждого необходимым знаниям, умениям и навыкам. Но за этот шаг человечество платит огромную цену: используя наборы готовых стандартных задач, решаемых по заранее данному образцу, образование стало, фигурально выражаясь, «образцеванием». Такие задачи лишены личностного смысла, не развивают мышление.

В годы обучения в школе, колледже, вузе каждый человек репал массу задач по многим учебным предметам, но кто может сказать, что он умеет это делать и сейчас? «Коэффициент полезного действия» такого обучения чрезвычайно низок, поскольку оно основывается на механическом запоминании огромных массивов информации и алгоритмов решения стандартных задач, которых в реальной жизни практически не бывает. Квалифицированный специалист должен уметь решать, прежде всего, задачи нестандартные и новые, фактически проблемы.

1.7. ПРОБЛЕМА ЕДИНСТВА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Воспитание в современном российском образовании находится в кризисном состоянии. В результате смены социально-экономических и политических отношений в стране ориентиры воспитания утеряны: коммунистические идеалы канули в Лету, а капиталистические не сложились и в обозримой перспективе вряд ли сложатся. Да и коммунистическое воспитание советского образца оказалось неэффективным: воспитать «единую общность – советский народ» не удалось, о чем свидетельствуют сложные межнациональные отношения на постсоветском пространстве.

Начать с того, что, как это ни покажется странным, в педагогической литературе нет однозначного понимания самого термина «воспитание». Нередко в научных публикациях, педагогическом обиходе, государственных документах и даже выступлениях сотрудников церкви используется словосочетание «образование и воспитание». Однако это неправомерно, поскольку обучение и воспитание составляют две стороны одной «медали» – образования. Такое понимание закреплено в статье 2 Федерального закона «Об образовании

в Российской Федерации): «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом¹...» [97].

Однако здесь же приведенные определения понятий «обучение» и «воспитание» разводят их по разные стороны «баррикад». Воспитание – «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения, в интересах человека, семьи, общества и государства». А «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией², приобретению опыта деятельности...» [Там же]. Два последних определения противоречат первому: обучение и воспитание оказываются отдельными деятельностями, а не органичными составными частями единого образовательного процесса.

Приведенные положения Закона об образовании вольно или невольно закрепляют давно сложившееся в педагогике и в самом образовании положение о том, что в силу исторических социально-экономических, психологических и собственно педагогических причин *современное образование не представляет собой единства обучения и воспитания*. «Первую скрипку» играет обучение, подготовка к сдаче ЕГЭ, а воспитание оказывается на периферии и чаще всего сводится к внеклассным занятиям в школе и внеаудиторным в вузе, к получению «воспитательных услуг», причем за деньги родителей в структурах дополнительного образования детей и молодежи. Выходит, чтобы стать воспитанным членом общества, гражданином и патриотом своей страны, нужно платить деньги!

То, что воспитание – одна из наиболее острых, сложных и запущенных проблем современного российского образования, обусловлено двумя объективными причинами. Одна из них – отсутствие в постсоветской России общественно признанной и разделяемой

¹ Благо дается «по праву рождения» гражданина страны, однако учебные заведения всех уровней названы в Законе организациями, т. е., некоммерческими структурами, имеющими право зарабатывать деньги для нужд образования в них. Образование все в большей мере становится платным.

² Выражение «овладение знаниями, умениями, навыками и компетенцией» звучит странно, поскольку в Законе не сказано, что такое «компетенция», а даже из здравого смысла понятно, что знания, умения, навыки входят в любую компетенцию в качестве ее органичных составных частей.

большинством граждан системы социальных и морально-нравственных ценностей, которые служили бы ориентирами воспитания всего подрастающего поколения и каждого конкретного обучающегося.

Другая причина лежит в сфере самой педагогической и психолого-педагогической науки. Так, пишет А. В. Мудрик, в отечественной педагогике проблема принципов воспитания не имеет однозначного решения. В учебных пособиях по педагогике они рассматриваются, как правило, отдельно с принципами обучения. Множество разнообразных принципов воспитания объясняется теоретической неразработанностью проблемы, различным пониманием педагогами сущности воспитания, соотношения воспитания и обучения, а также идеологическими и конъюнктурными соображениями [73].

Кратко рассмотрим обе эти причины.

1. Во многих исследованиях отмечается, что современное российское общество находится в состоянии *социальной аномии*, при которой разрушается его культурная и социальная целостность, размываются морально-нравственные эталоны и ориентиры, утрачиваются традиционные социальные ценности. «Аномия» (от франц. *Anomie* – беззаконие, безнормность) – понятие, введенное в научный оборот Э. Дюркгеймом для характеристики состояния общества, при котором наступают дезинтеграция и распад системы ценностей и норм, гарантирующих общественный порядок. Аномия общества обусловлена расхождением между потребностями и интересами части его членов, с одной стороны, и возможностями их удовлетворения – с другой [40].

Один из крупных американских социологов XX в. Р. Мертон писал, что понятие аномии выражает собой исторически обусловленный процесс разрушения базовых элементов культуры, прежде всего в аспекте этических норм. При достаточно резкой смене общественных идеалов и морали определенные социальные группы перестают чувствовать свою причастность к данному обществу, происходит их отчуждение, новые социально декларируемые ценности, образцы поведения и нормы отвергаются членами этих групп, а на их место выдвигаются собственные, в том числе противоправные. Явления аномии, затрагивая все слои населения, особенно сильно действуют в отношении молодежи [65].

Ставка на то, что механизмы свободной рыночной экономики автоматически привнесут в общественное и индивидуальное

сознание россиян понятия гражданской свободы и ответственности, инициативности и самостоятельности, уважения к личности, правам и свободам другого человека, не оправдалась. Напротив, отсутствие в последние четверть века целенаправленной и научно обоснованной государственной политики в сфере воспитания способствует росту социальной дезинтеграции, насилия, криминального и аддиктивного поведения, не говоря уже о множестве серьезных психологических проблем конкретных людей, особенно среди молодежи.

2. Другая причина нерешенности проблем современного воспитания, его оторванности от обучения кроется в плоскости представлений психолого-педагогической науки о том, по каким закономерностям осуществляется развитие человека через образование; представлений, лежащих, наряду с развитием наук, технологий производства, социально-экономических и политических условий жизни общества, в основе той или иной образовательной парадигмы.

Как и любая гуманитарная наука, психология и педагогика стремились строить себя, начиная с конца XVI в., по образцу более теоретически развитых, терминологически строгих и дающих реальные практические результаты – естественных наук, оперирующих в своих теоретических построениях строго определенными дискретными единицами или «клеточками». Для физика это атом, химика – молекула, биолога – клетка, для представителя современной теории информации – бит.

Подобно этому в традиционной объяснительно-иллюстративной теории обучения в качестве основной единицы, «клеточки» анализа познавательной активности «обучаемого» приняты *ассоциация* и *рефлекс* (ассоциативно-рефлекторная теория обучения); в американской бихевиористической модели программированного обучения – «*стимул-реакция*» (феномен научения создает подкрепление в той или иной форме правильной реакции «обучаемого» на подаваемый преподавателем стимул); в компьютерном обучении, или новых информационных технологиях, основанных на представлении когнитивной психологии о мозге человека как системе по переработке информации – *бит информации*; и даже в деятельностной теории усвоения социального опыта – технологически грамотно выполненное *предметное действие*.

Во всех этих единицах не содержится ни грана того, что можно назвать «человеческим измерением», из которого и появляется

феномен воспитания – потребностей и мотивов, социальных ценностей, нравственности, духовности, отношений не только к миру вещей, природе, технологиям производства или методам научного исследования, но и к другому человеку, обществу, к самому себе.

Опираясь на труды историков педагогики, проведем с обозначенных позиций краткий историко-рефлексивный анализ проблемы соотношения воспитания и обучения [36], [94].

В *доинституциональный период* основным механизмом наследования социального опыта служили подражание, следование примеру, принуждение. Это составило «*натуральную*» образовательную парадигму, отражающую ценности и условия жизни той или иной замкнутой группы людей – рода, племени, селения.

Античность (V век до новой эры – V век новой эры). Колыбелью европейской культуры и образования считается Древняя Греция с известными системами воспитания в Спарте и Афинах. В античном обществе высшей ценностью являлось быть гражданином, внести свой вклад в процветание родного города – государства, полиса. Физическое развитие, военная подготовка, обучение грамоте и необходимым знаниям проводились в рамках воспитания под контролем государства (*парадигма гражданского воспитания*).

В Спарте каждый гражданин должен был уметь защищать государство от врагов. Поэтому воспитание было направлено на развитие физически сильных и храбрых воинов, стойких патриотов. Авторитарная модель спартанского воспитания исходила из отношения педагога к учащемуся как к объекту. Железная дисциплина, аскетизм и жестокость, лаконичность и сдержанность как основные принципы спартанского воспитания лишали человека возможности самостоятельно мыслить и действовать. Это была *прагматически ориентированная авторитарная воспитательная парадигма*.

Афинскую же систему воспитания характеризовала гуманистически ориентированная цель: развитие природных сил и способностей ребенка. Направляющая позиция педагога оставляла за учеником свободу выбора, самостоятельность действий. Создавались благоприятные условия для саморазвития личности в деятельности и общении, хотя будущих граждан воспитывали в строгих правилах послушания, не исключая и телесных наказаний. Элементы авторитарности афинской педагогики воспринимаются, скорее, как авторитетность.

Афинская система, как и спартанская, формировала мужественность характера, но это качество вырабатывалось как осознанная личностью необходимость. Такую модель можно назвать *гуманистически ориентированной воспитательной парадигмой*. В обеих моделях преобладающим является воспитание, хотя значимое место уделяется и обучению.

Анализ литературы по истории педагогики [36], [94] показывает, что под влиянием конкретных социально-исторических условий в последующей европейской истории подобия спартанской и афинской образовательных моделей практически последовательно сменяют друг друга: на место авторитарной модели приходит гуманистическая, и наоборот. При этом обучение и воспитание представляют собой целостный образовательный процесс, меняются только акценты на том или другом.

Особенности *спартанского воспитания* (единое содержание, обязательность, массовость, дисциплина, авторитарность, неизбежность формирования типизированного сознания, воспитание исполнительности и послушания, государственная необходимость и др.) проявляются в условиях доминирования государства и ограничения демократических свобод. А принципы *афинского воспитания* становятся актуальными в периоды роста национального самосознания народов и государственного переустройства по демократическому типу.

При этом обе сменяющиеся модели обладают свойством *рекуррентности* – включения в обновленном виде, обусловленном новыми социокультурными условиями и развитием наук об образовании тех позитивных черт (принципов, содержания, условий организации учебно-познавательной деятельности, педагогических технологий и т.п.), которые хорошо «работали» в рамках уходящей и будут успешно работать в новой образовательной парадигме. Можно сказать, что рекуррентность – это механизм реализации известного принципа преемственности.

В *Средние века* (V–XV вв.) католическая церковь создала, исходя из ценностных ориентаций христианства, систему школ, сходную по своим основным чертам со спартанской моделью, но с другими акцентами. Содержание образования подстраивалось под церковные каноны, главное место занимало религиозное воспитание. Идеальными чертами для учащегося признавались послушание,

духовный и физический аскетизм, следование авторитетам, самодисциплина. Требование к ученику «Ты должен!» определяло всю образовательную систему, преимущественно репродуктивную и авторитарную, с жесткой дисциплиной учителей и учеников. В этот исторический период основной упор делался на воспитание человека, а обучение занимало подчиненное место. Это *парадигма догматического воспитания*.

Эпоха Возрождения (с конца XIV до XVI вв.) связана с возвращением общественного сознания к основным жизненным ценностям, характерным для античной культуры: человеку с его правом на счастье в земной жизни. Философы Возрождения – Эразм Роттердамский, Т. Мор, Ф. Рабле, М. Монтень и др. – ратовали за восстановление основ классического образования, пытаясь развить у воспитателей интерес к личности ребенка, призывая вернуться к аристотелевскому принципу природосообразности. Т. Мор и Т. Кампанелла предложили модели идеального общества, в котором всеобщее образование – залог прочности любого государства – строится на принципах любви и добра, воспитания нравственности и высокой учености (*гуманистически ориентированная модель образования*).

Значительную роль в изменении взглядов на религию и содержание образования сыграла *Реформация* – протестантское движение, принявшее на рубеже XV–XVI вв. форму борьбы против римско-католической церкви. Педагогические воззрения протестантов строились на принципах, близких к воспитанию индивидуальности человека, его самостоятельности в выборе собственного пути развития и ответственности за свой выбор перед Богом.

Достижения естественных наук и обусловленное ими развитие техники и технологий производства в XIV–XVII вв. привели к укоренению новых взглядов на человека, его воспитание, обучение и социальные отношения (Г. Галилей, Ф. Бэкон, Р. Декарт и др.). Уделяя большое внимание факторам развития личности, целям, задачам и содержанию образования, философ и педагог Дж. Локк разделял прагматические, функционально-утилитарные позиции. Отстаивая идею о чистоте души новорожденного (*tabularasa*), он утверждал, что в развитии человека решающую роль играет воспитание [62].

XVII в. в истории педагогики тесно связан с именем Я. А. Коменского, разделявшего идеи Дж. Локка. Основной мировоззренческий

аспект его педагогической теории – природосообразность, наряду с учением о божественном происхождении всего земного. Фундаментальной гуманистической идеей Я. А. Коменского является пансофизм – всеобщая мудрость: обобщение всех добытых цивилизацией знаний и донесение этого обобщенного знания через школу на родном языке до всех людей независимо от общественной, расовой, религиозной и половой принадлежности [51].

Я. А. Коменский сформулировал гениально простые дидактические принципы, которыми педагоги руководствуются и сегодня (систематичности и последовательности, сознательности, наглядности, от простого к сложному, прочности). Он подробно осветил проблемы нравственного воспитания; предложил правила организации *воспитывающего обучения*; уделил большое внимание личности учителя, его нравственным качествам и образованности, *обосновал урок* как основную форму организации учебного процесса в школе. На отмеченные дидактические принципы по механизму подражания опираются и в наше время преподаватели большинства технических и иных вузов, не имеющие педагогического образования и даже не слышавшие фамилию их автора: учим так, как учили нас.

По сути, еще в XVII в. Я. А. Коменский сформулировал научные основы объяснительно-иллюстративного типа обучения, которое до сих пор доминирует, несмотря на все инновации, накопленные во многих странах больше чем за три с половиной столетия (*традиционная образовательная парадигма*). Высказанная им идея *воспитывающего обучения* была призвана соединить обучение и воспитание в едином образовательном процессе: в школах детей нужно обучать не только наукам, но и нравственности и благочестию [51]. Можно задать вопрос: обучать нравственности, значит сводить воспитание к обучению?

Именно в педагогической системе Я. А. Коменского заложено технократическое отношение к ученику как к простому чувствующему устройству, унаследованное всей последующей педагогической наукой. И это закономерно, поскольку всегда массовая образовательная практика отбирает только то, что технологично, что можно воспроизвести любому, тем более тому, кто, как писал Я. А. Коменский, хорошо знает искусство обучения, т.е. учителю.

Я. А. Коменский писал: «Есть надежда, что должна быть изобретена организация школ, похожая на часы. Искусство обуче-

ния не требует ничего иного, кроме искусного распределения времени, предмета и метода. Если мы будем в состоянии точно установить это распределение, то обучать всему школьную молодежь в каком угодно числе будет нисколько не труднее, чем, взяв типографские инструменты, ежедневно покрывать изящнейшими буквами тысячу страниц...» [Там же, с. 316]. Примерно в этом же ключе в наше время зачастую трактуется термин «педагогическая технология», только с добавлением современных технических средств.

Технократическое отношение к ученику делает его *объектом* управления учителем и напрочь исключает активное полагание самого обучающегося как субъекта познавательной деятельности в мире интеллектуальной, предметной, социальной и духовной культуры, свободу нравственного выбора. Отсюда и бессмысленные попытки активизации учебной деятельности школьника, студента. С самого начала поместили человека в пассивную позицию объекта манипуляций, а затем стали его активизировать. Где уж тут говорить об «обучении нравственности и благочестию», тем более, что обучить им нельзя, можно только воспитать в «социальной ситуации развития» (Л. С. Выготский).

Вот как в начале XX века описывал традиционную педагогическую систему известный швейцарский педагог А. Ферьер: «И сотворили школу так, как повелел им дьявол. Ребенок любит природу, поэтому его замкнули в четырех стенах. Он не может сидеть без движения – его принудили к неподвижности. Он любит работать руками, а его стали обучать теориям и идеям. Он любит говорить – ему приказали молчать. Он стремится понять – ему велели учить наизусть. Он хотел бы сам искать знания – ему их дают в готовом виде. И тогда дети научились тому, чему никогда бы не научились в других условиях. Они научились лгать и притворяться. Дети отбились от рук. Они бегут из дома, ищут приключений. Они становятся практичны, самоуверенны и упорны без помощи школы и даже вопреки ей. И разрушилась Школа, которая была сотворена по наущению дьявола» [98].

Таким образом, можно сказать, что научно обоснованная Я. А. Коменским объяснительно-иллюстративная система «передачи знаний» привела к *расхождению научной педагогики на две практически не пересекающиеся ветви – теорию обучения (дидактику)*

и теорию воспитания. Поэтому и в наше время на уроках, лекциях учат, а во внеклассных и внеаудиторных формах работы воспитывают, причем в условиях постсоветской истории – за отдельную плату.

Приходится констатировать, что основной миссией образования перестало быть воспитание человека как члена общества, разделяющего его мораль и нравственные ценности. Об этом свидетельствует тот очевидный факт, что посредством ЕГЭ оценивается лишь уровень усвоения знаний, умений, навыков ученика, а уровень его воспитанности фактически остается «за кадром». На первый план вышла цель – подготовка школьников к поступлению в вуз. И это при том, что число вузов государство неуклонно сокращает...

Массовая образовательная практика удержала из всей гуманистически ориентированной Я. А. Коменским пансофической системы лишь то технологичное, что необходимо и достаточно для четкой организации учебного процесса по технократическому типу.

Последующие поколения педагогов и педагогических психологов фактически работали, а многие и в наше время работают в рамках этой парадигмы. И, нужно сказать, находят в ней еще не использованные резервы. Достаточно вспомнить целую плеяду учителей-новаторов, активно разрабатывавших в 1980-х гг. свои методические системы, не выходя за концептуальные рамки традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения.

Это не означает, что воспитанию здесь не уделяется внимания. В советское время ему было отведено две трети учебника по педагогике. Воспитывающее влияние, причем в обе стороны – положительное и не совсем, оказывает образовательная среда, личность педагога, содержание некоторых гуманитарных учебных предметов (усвоение содержания других наук развивает интеллект, а не нравственные качества личности), разного рода внеклассные и внеаудиторные мероприятия и т. д.

Но речь идет о том, что учебный процесс организован в основном в форме монолога учителя на уроке, преподавателя на лекции, самостоятельной работы и т. п., т. е. не в формах диалогического общения и межличностного взаимодействия обоих субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся, вне социальной ситуации развития. Принцип индивидуализации обучения, понятый как оставление каждого «обучаемого» наедине с учебником, учебным пособием или компьютерной обучающей программой,

еще больше усугубляет отрыв обучения от воспитания. А воспитывает не то, чему учат, а как учат.

Есть еще один фундаментальный фактор: влияние современного информационного общества на процессы образования вообще и на его органичную сторону – воспитание, в частности. Появление компьютера, средств мобильной связи, интернета, социальных сетей радикально изменили за последние двадцать лет окружающий мир, став важными средствами деятельности и общения людей.

Психологической основой информационных обучающих технологий является когнитивная психология, изучающая процессы получения, переработки, хранения информации и ее использования в жизни человека. Многочисленные исследования в рамках когнитивной психологии привели к появлению «компьютерной метафоры». Ее суть в том, что механизмы работы мозга человека и компьютера имеют одну и ту же природу. Таким образом, *через три с лишним столетия после Я. А. Коменского на новом витке развития научного знания человек снова редуцирован до механического устройства*. О каком морально-нравственном воспитании здесь может идти речь?

Существует даже идея, что в недалеком будущем основным станет «чиповое обучение»: каждому ребенку станут вживлять под кожу чип с записанными на нем обучающими программами, обеспечивающими эффективное индивидуальное развитие. Приехали! С воспитанием детей уж точно будет абсолютно покончено, наступит эра роботов.

Подведем некоторый итог. Во все предшествующие XVII в. периоды истории европейское образование представляло собой единство обучения и воспитания с преобладающей ролью воспитания человека как члена государства и общества. В XVII в. вместе с развитием наук о природе и человеке, появлением научной педагогики технократического типа единый процесс образования разделился на две практически не пересекающиеся ветви – обучение и воспитание.

Они не сходятся прежде всего в теории, поскольку исследованием закономерностей обучения занимается дидактика, а воспитания – теория воспитания. И неслучайно, что ни в одной широко известной теории обучения нет принципа единства обучения и воспитания, зато не утихают споры о воспитывающем обучении.

Все изложенное в данном разделе позволяет сделать следующие основные **выводы**:

- 1) в период Античности в Древней Греции ведущую роль в образовании играло воспитание, обучение также преследовало цели воспитания. При этом сложились разные модели воспитания: авторитарная в Спарте и гуманистическая в Афинах, которые еще не раз воспроизводились на протяжении последующей европейской истории;
- 2) сменяющие друг друга образовательные парадигмы обладают *свойством рекурентности* – использования, наряду с кардинальными инновациями, позитивных черт, принципов, условий, форм и методов предыдущей парадигмы, переосмысленных и обогащенных под влиянием изменившихся социокультурных, экономических и политических условий жизни общества и деятельности самой системы образования;
- 3) в течение всего периода Средних веков, вплоть до XVII в., основной миссией образования выступало воспитание гражданина, разделяющего и умножающего христианские ценности;
- 4) в результате развития наук, технологий производства, социально-экономических и политических условий жизни общества основной миссией образования стала с середины XVII в. подготовка подрастающего поколения к жизни и труду, что обусловило ведущую роль обучения и его фактический отрыв от воспитания. Научное обоснование это явление получило в трудах Я. А. Коменского;
- 5) свою лепту в разрыв обучения и воспитания внесло стремление педагогики, психологии и всякой другой гуманитарной науки строить себя по образу и подобию более развитых и практико-ориентированных естественных наук, направленных на познание объективных законов движения материи;
- 6) информатизация всех сторон жизни общества, включая образование, создало реальную угрозу дальнейшего отрыва обучения от воспитания, передачу функции социализации молодого поколения «цифровым устройствам», «виртуальной реальности», которые свободны от морально-нравственных норм конкретного общества;
- 7) возможности интеграции прагматической и гуманистической ориентации образовательной системы, решение проблемы

- единства обучения и воспитания несет в себе компетентностный подход к повышению качества образования;
- 8) однако без опоры на адекватную психолого-педагогическую основу реализации этих возможностей компетентностный подход может превратиться в очередную авторитарно-бюрократическую кампанию с предсказуемыми последствиями – разрушение фундаментального содержания обучения и дальнейшее снижение качества образования.

1.8. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Как было сказано выше, содержание образования представляет собой единство содержательной (чему учить?) и процессуальной (как учить?) сторон обучения, а образованность – достигаемый уровень развития личности, ее приобщения к общей и профессиональной культуре. Возникает вопрос, в какие формы организации учебно-познавательной деятельности обучающихся может и должно «отливаться» содержание образования в контексте реформы российского образования?

Очевидно, что несмотря на кардинальное изменение целей и содержания образования, заданные реформой, новые формы (ролевая, деловая игра, кейс-стади, разного рода имитационные модели и т.п.) буквально стучатся в двери образования, остаются незыблемыми: классно-урочная в школе и лекционно-семинарская в вузе, сходные по своим основным принципам. Чтобы в этом убедиться, достаточно посмотреть нормативный документ – учебный план, в котором эти формы зафиксированы как обязательные вне зависимости от того, какое содержание обретает в них свою определенность. Между тем, содержание обучения компетентностного типа должно с необходимостью привести к разнообразию адекватных этому содержанию разнообразных форм организации учебной деятельности по его усвоению.

Появление в средние века урока, лекции и семинара, было вполне закономерным, отвечающим логике «сообщающего» обучения. В условиях отсутствия подготовки профессиональных педагогов, их малочисленности, редкости учебной литературы эти формы выступили единственно возможными и очень экономными для «переда-

чи» ученикам массивов данных, сведений или на современном языке – учебной информации.

Основные характеристики урока были сформулированы еще Я. А. Коменским в середине XVII в. и остаются практически неизменными до настоящего времени:

- в классы постоянного состава входят учащиеся, примерно одинакового возраста и уровня подготовленности к обучению;
- урок представляет собой отрезок обучения в 40–45 минут, относительно законченную по содержанию и способу построения единицу учебного процесса;
- учитель работает со всем классом (фронтально) или с малыми группами внутри класса, давая им разные задания;
- содержание обучения делится на отдельные учебные дисциплины;
- весь период обучения разделен на учебные годы, четверти, учебные дни, каникулы, а занятия ведутся по единому плану и расписанию;
- учитель осуществляет руководство учебной деятельностью, объясняет новый материал, дает задания, контролирует их выполнение [51].

Доминирующая лекционно-семинарская форма организации обучения в вузе отличается лишь несколько другой «оркестровкой» занятий, чем в школе. Достоинства классно-урочной системы, пишет А. М. Новиков – четкая организованность и упорядоченность учебной работы, организующая роль педагога, экономичность обучения – сочетаются с рядом серьезных недостатков: ограниченными возможностями индивидуального подхода, ориентацией на «среднего» ученика, работой в едином для всех темпе, преимущественно вербальным характером деятельности, определенной искусственностью в делении всех занятий на 40–45-минутные отрезки [68].

С небольшими вариациями подобные характеристики можно найти в любом учебнике педагогики, у авторов, рассматривающих сущность урока. Урок определяется внешними по отношению к содержанию обучения признаками: составом учащихся, местом и временем занятий, последовательностью видов деятельности учащихся, способами руководства ими со стороны учителя. По мнению И. М. Чередова, «форма организации обучения – это особая конструкция звена или совокупности звеньев учебного процесса»

[100, с. 45]. «Урок как самостоятельная единица с относительной завершенностью процесса усвоения и развития органически вписывается в целостный процесс обучения» [Там же, с. 291]. В этих определениях напрочь потерялось понятие «форма».

К основным типам уроков относят: комбинированный урок; урок изложение нового материала; урок формирования и закрепления изучаемого материала и выработки практических умений и навыков; урок самостоятельной работы; урок повторения, обобщения и систематизации изучаемого материала; урок проверки и оценки знаний, умений и навыков; интегрированный урок и т.п. Позволим себе такой образ: в одной кастрюле хозяйка готовит пши, шашлык, яичницу, жарит картошку и т. д., и т. п.

Формы обучения классифицируются по числу охваченных влиянием преподавателя учащихся и по характеру их взаимодействия на фронтальные (общеклассные), групповые, парные и индивидуальные. В групповые включают такие формы, как звеньевая, бригадная, кооперированно-групповая и др. Анализируя подобные характеристики урока как формы, хочется процитировать Л. Н. Толстого: «Все смешалось в доме Облонских...».

С понятием «форма» в педагогической науке сложилась парадоксальная ситуация:

- форма оказалась искусственно оторванной от содержания, поскольку определяется не в зависимости от его сути, не по принципу развертки содержания обучения в формах деятельности учащихся или студентов, адекватных этому содержанию, а по внешним, формальным признакам: в зависимости от места и времени занятий, состава учащихся, их числа, способов организации работы и т. п.;
- само понятие «форма» ускользает от четкого определения: в педагогической литературе отмечается, что даже специалисты в области дидактики затрудняются сказать, что такое форма организации учебной работы и чем она отличается от метода обучения. Лекцию, скажем, называют и формой, и методом; урок как оргформа выступает и как классно-урочная система, и как конструкция звена учебного процесса, и как самостоятельная единица процесса усвоения;
- урок в школе, лекция и семинар в вузе по существу канонизированы педагогической наукой и образовательной традицией,

поскольку считаются универсальными формами практически для любого содержания, несмотря на то, что оно непрерывно развивается и не вмещается в раз и навсегда заданные формы;

- попытки найти инновации и в отношении форм окончились тем, что исследователи и практики дали некоторым из них сугубо ненаучное название «интерактивные формы», невзирая на то, что форма, скажем, футбольного мяча никакого отношения к попаданию в ворота не имеет, пока его сильно не ударил нападающий. Зато «интерактивная форма» – хорошая «отмазка» от комиссии по проверке инновационной деятельности или аттестации;
- канонизация формы, ее «замораживание в веках» означает остановку в развитии не только самой формы, но и того содержания, которое в нее отливается.

В отличие от педагогической теории, в образовательной практике формы обучения и воспитания также развиваются, раздвигая свои канонизированные рамки в соответствии с обновлением и обогащением содержания образования. Новое содержание разрушает форму традиционного школьного урока, превращая его в какие-то другие формы. Однако в дидактике они по-прежнему называются уроками: урок-лекция, урок-лабораторная работа, урок-семинар, урок-экскурсия, урок-конференция, урок-зачет и т. п. А ведь для варки первого блюда нужна кастрюля, для жарки второго – сковорода, а не кастрюля-сковорода и т. п.

Развивается и традиционная лекция. Так, в исследовании Н. В. Борисовой, проведенном под научным руководством А. А. Вербицкого, обоснован ряд новых форм лекций в системе контекстного образования, которые уже вошли в практику. Показано, что наряду с известными информационной и проблемной лекциями, с успехом могут быть использованы такие формы контекстного образования, как лекция вдвоем, лекция-визуализация (ныне – лекция-презентация), лекция с заранее запланированными ошибками, лекция – пресс-конференция. В них посредством введения элементов проблемности и игры осуществляется постепенный переход от классической информационной лекции как монологического «чтения» учебного материала к диалогичными по своей сути «уже не лекциям» [5], [9]. Методика их разработки и проведения будет представлена ниже.

Для понимания и решения проблемы соотношения содержания и формы необходимо обратиться к философии. В ней нет отдельно категории «содержание» и категории «форма», а есть парные философские категории «содержание-форма», наряду с такими как «пространство и время», «непрерывность-прерывность», «диахрония и синхрония» [99, с. 621].

Во взаимосвязи категорий содержания и формы содержание, будучи определяющей стороной целого, представляет собой единство всех составных элементов объекта, его свойств, внутренних процессов, связей, противоречий и тенденций, а форма есть способ существования и выражения конкретного содержания. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой динамическую, подвижную сторону целого, а форма охватывает устойчивую систему связей предмета. Несоответствие содержания и формы, возникающее в ходе развития, разрешается, в конечном счете, «сбрасыванием» старой и возникновением новой формы, адекватной развившемуся содержанию. Новое содержание проявляет себя в любой форме – и новой, и старой [99].

Итак, содержание-форма составляют парные философские категории, одна неразрывно диалектически связана с другой. Развитие содержания предполагает развитие, «сбрасывание» старой формы, появление новой. В свою очередь, форма существенно влияет на содержание. Поэтому кардинально изменившемуся со времен Я. А. Коменского содержанию обучения и образования давно стало тесно в канонизированных формах урока в школе и лекции-семинара в вузе. Этим обусловлено появление разнообразных, не присущих классической дидактике форм, скажем, лекции в школе, разного рода тренингов, семинаров-дискуссий, совместного решения ситуационных задач, ролевых и деловых игр, учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов, разного рода практик, выполнения проектов и т.п. Однако в учебных планах таких инновационных форм нет.

В отношении обсуждаемой проблемы представляется обоснованной позиция В. К. Дьяченко, который считает, что понятие «форма организации обучения», как и другие понятия дидактики, может быть научно обосновано лишь при том условии, если ясна сущность основного понятия «обучение». Коль скоро преподаватель и учащиеся взаимодействуют друг с другом, то обучение представляет собой

не передачу информации, не вооружение знаниями, а общение между теми, кто обладает содержанием, знанием и опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает [38].

В соответствии со структурой учебного общения возможны, пишет автор, и мы с ним в этом согласны, четыре *общие организационные формы*:

- индивидуальная: учащийся работает «индивидуально-обособленно», реализуя опосредованное общение;
- парная: один учит одного (гувернер, репетитор, консультант);
- групповая: один учитель, преподаватель монологически учит сразу всех (урок, лекция), независимо от числа человек в группе; здесь каждый работает рядом, но не вместе, отвечает только за себя;
- коллективная: каждый учит каждого в диалогическом общении и межличностном взаимодействии с преподавателем и другими учащимися как субъектами образовательного процесса, внося свой личный вклад в общие результаты работы и неся за них ответственность (семинар-дискуссия, ролевая, деловая игра, психологический тренинг и др.).

Совокупность используемых в обучении организационных форм, составляющая ту или иную организационную структуру процесса обучения, исторически изменяется. В современных условиях необходим, полагает В. К. Дьяченко, переход к коллективному способу обучения, включающему в себя сочетание всех четырех общих форм при ведущей роли коллективной [39]. Выбираемых, необходимо добавить, в зависимости от целей и содержания образования, адекватных им.

Нужно понимать, при этом, что речь не идет о чисто советской трактовке понятия «коллектив», о преобладании коллективных интересов над личностными, а о совместно-распределенной деятельности, в которой только и может складываться индивидуальность каждого ее участника.

Представляется, что переход к совместному, коллективному обучению как ведущему, действительно, является объективной необходимостью. Оно в наибольшей мере отвечает потребностям формирования личности обучающегося, включая и формы индивидуальной работы. При коллективном способе преодолевается противоречие между индивидуальным способом усвоения знаний

и коллективным характером будущего труда, всей общественной жизни, усваиваются нравственные нормы общества. В совместном (коллективном) обучении диалогическое общение предоставляет возможность коллективу обучать каждого своего члена и каждому члену активно участвовать в обучении всего коллектива.

Чтобы обучать других, каждый должен учиться сам. Появляется ответственность не только за себя, но и за других, повышается социальная значимость активности учащегося – он как бы берет на себя часть обучающих функций преподавателя. Тем самым появляется добавочный, личностный смысл учебной работы. Общественно полезный характер деятельности обучающегося является мощным мотивирующим фактором учения, способствует формированию активной жизненной позиции человека. Только в совместной деятельности и диалогическом общении можно в наибольшей мере реализовать индивидуальные потенции и способности каждого.

Нужно отметить, что в учебных программах, учебниках и пособиях по педагогике и дидактике после темы «Цели и содержание обучения» традиционно идет тема «Методы обучения», а затем уже – «Формы организации обучения». Тем самым метод как бы перерезает диалектическую взаимосвязь философской категории «содержание-форма». Это можно объяснить тем, что гуманитарная наука педагогика изначально стремилась строить себя по образу и подобию естественных наук, для которых важны именно методы исследования, а о его формах речь просто не идет.

Отрыв формы от содержания общения субъектов образовательного процесса, следовательно, отсутствие единых оснований классификации, обусловили неудачу многочисленных попыток составления какой-либо непротиворечивой номенклатуры организационных форм обучения.

Более того, в педагогической литературе и даже в нормативных документах, рекомендующих технологии формирования компетенций, появился термин «активная форма». Но можно задать вопрос: «Стакан – активная или пассивная форма?» Если из него пьют воду, значит она активна, а если он просто вместилище для воды, то пассивна? Или если в стакане вода – форма пассивна, а если спиртное – активна? Нонсенс!

Информационная лекция – пассивная форма? Нет, она ни пассивна, ни активна, активен или пассивен может быть только студент.

А слушать, слышать и понимать то, о чем говорит преподаватель на такой лекции, – значит включать очень высокий уровень активности восприятия, мышления и понимания. Это намного труднее, чем на лекции диалогического типа, где можно переспросить, внутренне сопоставить разные точки зрения на то или иное содержание лекции, и т. п.

Форма организации учебно-познавательной деятельности школьника или студента может быть только адекватной или неадекватной содержанию обучения, составляющему содержание общения субъектов образовательного процесса – учителя и школьников, преподавателей и студентов. Общение осуществляется в соответствии с двумя типами норм – нормами компетентных предметно-технологических действий по направлению профессиональной подготовки и морально-нравственными нормами, принятыми в данной стране, обществе, профессиональном сообществе, вузе и в данном студенческом коллективе.

Тем самым через формы общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса в складывающихся социальных ситуациях развития (Л. С. Выготский) в образовательный процесс «втягивается» и воспитание школьника или будущего специалиста как органичная сторона одной медали – «образования», другой стороной которого является обучение. Подход к каждому обучающемуся как индивидуальности со стороны преподавателя соединяется с воспитательным воздействием других членов учебного коллектива в процессе совместного производства продуктов учебной деятельности – знаний, способностей, нравственных качеств личности, общекультурных и профессиональных компетенций каждого.

1.9. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Метод – это путь к цели, определенный способ или способы ее достижения. «Не мытьем, так катаньем» – говорит пословица. Так, с целью обработки металла используют метод резания, давления, спекания в заготовленной заранее форме особым образом приготовленного металлического порошка.

В современной дидактике *методом обучения* называют упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности педагога и об-

учающегося (обучающихся), направленной на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов образовательного процесса.

Логическое ударение здесь на словах «взаимосвязанной деятельности», поскольку речь идет не о способе обработки металла или выемки грунта экскаватором, а об общении и взаимодействии двух равноправных, по идее, субъектов, каждый из которых имеет свои цели и берет на себя часть работы по достижению общей цели.

При этом общение может носить характер непосредственного диалогического взаимодействия, либо быть опосредованным книгой, компьютерной программой, письменным заданием, которые должны быть такими, чтобы у обучающегося возникал внутренний диалог с их автором, как это имеет место при чтении любого классического произведения, потому и ставшем классическим, что оно построено как диалог с читателем.

Казалось бы, на этой основе можно создать единую непротиворечивую классификацию методов, приняв за единое основание классификации способы совместных действий и поступков, используемых на данном предметном материале педагогом и обучающимися в тех или иных формах общения и направленных на достижение образовательных целей. Тогда получило бы свою логическую завершенность единство целей, содержания, форм и методов (а там недалеко и до средств) обучения-учения.

Однако такой классификации в педагогике (дидактике) нет. Есть много вариантов, предложенных разными авторами, но ни один из них не может претендовать на универсальность. Нельзя же, в самом деле, делить методы, скажем, на частично-поисковые и поисковые, как это сделано в одном из вариантов классификации, это все равно, что сказать о женщине, что она «немного беременна» или просто беременна.

Традиционно выделяют четыре группы методов: 1) по источнику передачи и восприятия учебной информации (рассказ, лекция, демонстрация и др.); 2) по логике передачи и восприятия информации (индуктивные, дедуктивные); 3) по степени самостоятельности мышления обучающихся при овладении знаниями (репродуктивные, проблемно-поисковые); 4) по степени управления учебной работой (под руководством педагога или без него). Очевидно, что в этой классификации практически не отражена суть понятия

«метод», содержащаяся в приведенном выше определении.

При всем разнообразии инноваций в современном школьном и вузовском образовании, в том числе, по отношению к новым методам обучения, они пока еще далеко не делают «погоды» в современном образовании. Более того, получила широкое распространение научно обоснованная тенденция делить методы на: а) пассивные, б) активные, в) интерактивные. В педагогической литературе можно найти следующие характеристики каждого из них.

Пассивный метод – это форма (!) взаимодействия учащихся и учителя, в которой учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам учителя. Это самый неэффективный метод, но у него есть и достоинства: относительно легкая подготовка учителя к уроку и возможность преподнести сравнительно большее количество учебного материала в ограниченных временных рамках урока. Поэтому многие учителя предпочитают пассивный метод другим. Лекция – самый распространенный вид пассивного занятия. Любопытно, что в этом определении метод предстает вдруг формой, а определение «достоинств» очень сомнительно.

Активный метод – это способ взаимодействия, при котором учащиеся уже не являются пассивными слушателями, а активно и на равных правах общаются с учителем. Если при пассивном методе основным действующим лицом и менеджером урока является учитель, осуществляющий авторитарный стиль руководства, то здесь больше предполагается демократический стиль. Используется также термин «активное обучение», куда обычно включают «активные методы обучения».

Считается, что интерактивный метод, в отличие от активного, ориентирован на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся. Основными составляющими уроков здесь являются интерактивные упражнения и задания, которые разрабатываются учителем, а выполняются учащимися. Роль учителя сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Интерактивные методы рассматриваются как наиболее современные формы активных методов.

Здесь, во-первых, смешиваются понятия метод и форма обучения. Так, лекция характеризуется и как метод, и как форма. К «активным методам обучения» относят проблемные лекции, ролевые

и деловые игры, групповую дискуссию, решение ситуационных задач, драматизацию и др. Использование этого термина основано на недоразумении, по крайней мере, по двум причинам.

Первая – перечисленные и подобные им являются не методами обучения, а формами организации учебной деятельности студентов. Второе – «метод», по определению, не может быть пассивным поскольку с его помощью достигаются те или иные образовательные цели, иначе это попросту не метод. Другое дело, что при использовании различных методов могут включаться разные психические процессы обучающегося – от элементарных ощущения и восприятия до совместного творческого мышления.

Сомнителен и термин «интерактивный метод», поскольку, опять же, по определению, метод – это способы организации *взаимосвязанных деятельности* учителя и ученика. То есть не интерактивных методов просто не бывает. Только при использовании одних методов интеракция может быть более интенсивной или менее выраженной, чем при других, проходить в условиях живого общения субъектов деятельности, либо общения, опосредованного учебником, книгой, программой компьютера.

И уж совсем странно слышать об интерактивных упражнениях и заданиях. Это все равно, что назвать, скажем, футбольный мяч интерактивным... Конечно, эти материалы должны быть проблемными по содержанию, служить поводом для диалога и взаимодействия обучающихся, но сами по себе они лишь одно из дидактических средств. Сюда же можно отнести и прижившийся термин «интерактивная доска», вроде она сама может общаться с ее пользователем.

Причину недостаточной эффективности классических методов и методик обучения нужно искать, очевидно, в методологии, в подходе к организации учебной деятельности *обучающегося*. С позиций традиционной педагогики он не обучающийся, способный к целеполаганию и целереализации, то есть не субъект учебной деятельности, а объект педагогических манипуляций, *обучаемый*.

Уже само «звание» обучаемый ставит ученика, студента в пассивную, страдательную позицию. И методика обучения строится не на основе учета закономерностей субъективной, внутренне мотивированной, пристрастной, иногда ошибающейся познавательной деятельности человека, а в «холодной» логике научной дисциплины. Применительно к обучению английскому языку эту позицию

точно выразил в свое время академик Л. В. Щерба: методика обучения иностранному языку – это прикладная лингвистика [101].

Однако в образовательном процессе нельзя не опираться на закономерности и субъективную логику познавательной деятельности обучающегося, ребенка или взрослого, с его предшествующим опытом, целями и ценностями, потребностями и мотивами, установками и пристрастиями, особенностями психики, в том числе гендерными, и т.п. Через весь этот внутренний, личный кросс-культурный контекст преломляется, при использовании адекватных методов обучения, любая новая для человека информация. Только в этом случае она усваивается на уровне личностных смыслов, значений «для меня» (А. Н. Леонтьев), собственно знаний, а не только закрепленных в понятийном аппарате наук значений.

В психологии и педагогике есть теории, описывающие способы «передачи» обучающимся социального опыта, психологические механизмы интериоризации, «перенесения» внешнего во внутренний план. Но ни одна из теорий обучения не «схватывает» встречный процесс – процесс наложения внутреннего кросс-культурного контекста обучающегося на воздействующие на него внешние контексты, одним из которых является содержание обучения. Более того, эмпирически сложившаяся у обучающегося внутренняя картина мира считается мешающим фактором («житейские понятия», по Л. С. Выготскому) и как бы выносятся за скобки.

Как ни парадоксально, многие современные педагоги, даже психологи, ставят обучающегося в позицию маленького ученого. Эту мысль наиболее четко выразил известный американский психолог и педагог Дж. Брунер: «Умственная деятельность везде остается той же самой, на переднем ли фронте науки или в третьем классе школы... Различие здесь в степени, а не в роде. Школьник, изучающий физику, является физиком, и ему легче изучать науку, действуя подобно ученому-физику» [6, с. 154]. Подумать только: на первом уроке, скажем, физики ребенок – маленький Ньютон, на втором, химии – Менделеев, на третьем, математики – Эйлер, на четвертом, родной речи – Бодуэн де Кургенэ!

Помещение детей в непонятную и непосильную для них позицию «маленьких ньютонов и ломоносовых» приводит к тому, что многие испытывают стресс, фрустрацию, страх, плохо успевают и признаются учителями неспособными. Вслед за этим идет целый букет

защитных психологических реакций ученика, его «протестное» отношение к школе, попытки самоутвердиться вне ее стен и образовательного процесса, проблемы в семье, нарушение психического здоровья и т. п.

Рассматривать школьника с позиции маленького ученого нельзя по многим основаниям: по позиции в жизни, по мотивации, целям, которые он стремится достигнуть, по самому типу деятельности – учебно-познавательной, а не исследовательской. Ученый диалектически отрицает наличное знание, а ученик его усваивает. Целью и предметом деятельности исследователя является еще неизвестное, объективно новое знание, а ученика – отобранное и систематизированное, уже известное в науке и практике. Другое дело, что знание должно усваиваться творчески, как субъективное «открытие» уже открытого в науке.

Конечно, и здесь может порождаться новое знание, но это, скорее, артефакт, а не всеобщее правило. Изобретательством, техническим творчеством занимаются многие школьники, студенты, но далеко не все. Другая ситуация в современной системе дополнительного образования специалистов. В условиях динамичных изменений в обществе, экономике и в технологиях производства научные исследования практически во всех сферах деятельности общества опаздывают на несколько лет. А специалисту, повышающему квалификацию, нужно уже сейчас получить то новое, что он может сразу использовать по возвращению на работу.

Поэтому система повышения квалификации и переподготовки специалистов в определенной мере берет на себя функции науки по производству нового знания, необходимого практике «здесь и теперь». Это происходит, когда обучающиеся индивидуально или совместно с другими в тематически объединенных малых группах создают те или иные новые проекты, модели, методики, которые можно практически использовать в своей профессиональной деятельности. Результаты такой работы выступают одним из источников содержания дополнительного образования, продуктами творчества, хотя и не являются вкладом в «высокую» науку.

В соответствии с традиционной методикой преподаватель передает обучающимся известную информацию, следуя логике развертывания научного знания. Это создает иллюзию, что ему вовсе не обязательно быть профессиональным педагогом. Достаточно

быть ученым и, как писал К. Д. Ушинский, зная свой предмет, «излагать его ясно» [96].

Как это ни странно, у многих преподавателей вузов, не имеющих педагогического образования, это действительно хорошо получается, хотя они не являются профессиональными педагогами и, по причине отсутствия соответствующей педагогической подготовки, просто не имеют права преподавать. Мастерство таких преподавателей складывается по механизму подражания («как учили нас, так учим и мы») и после долгих лет обретения педагогического опыта. Многие преподаватели считают, что все зависит от врожденных педагогических способностей, но вряд ли такая позиция правомерна. Если даже это было бы так, то все равно невозможно было бы их набрать в нужном количестве для массового образования.

Как найти решение вопроса об адекватных целях и содержанию методах обучения, не вдаваясь в спекуляции относительно их пассивности или активности? Тут поможет обращение к понятию «педагогическая технология». Оно появилось во второй половине прошлого века в связи с распространением технических средств, программированного обучения и с поиском ответа на вопрос, не просто «как учить», но «как учить результативно». При этом, как водится в педагогике, предложено множество определений этого понятия, что совершенно запутывает рядового учителя, преподавателя.

В наиболее общем виде педагогическую технологию связывают с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения. Но в этом виде педагогическая технология не многим отличается от старой, доброй методики обучения. Используя модный термин «педагогическая технология», рядовой учитель, преподаватель «вчитывает» в него понятие «методика обучения», для него это одно и то же.

При определении понятия «педагогическая технология» необходимо исходить не из какого-то технического прототипа, хотя сам термин задает технократический контекст. *Прототипом должна выступать совместная деятельность учителя и ученика, преподавателя и студента с учетом логики развертывания научного знания и контекста практического применения знаний в социуме и на производстве.*

В таком случае *педагогическая технология – это реализованный на практике проект или модель совместной деятельности учителя*

и учеников, преподавателя и студентов, направленной на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов образования.

Такой проект должен строиться как интегративное единство целого ряда следующих знаний и умений, компетенций, владение которыми характеризует педагогическую компетентность учителя, преподавателя:

- психолого-педагогическими закономерностями развития личности обучающегося (ребенка или взрослого) в процессе учебно-познавательной деятельности;
- психологическими закономерностями и особенностями преподавательской деятельности;
- механизмами и особенностями организации разных форм деятельности: опосредованной учебником, пособием, компьютерной программой, индивидуальной, групповой, совместной (коллективной) деятельности субъектов образовательного процесса;
- формами, методами и средствами (педагогическими технологиями), обучения, воспитания и контроля хода и результатов образовательного процесса;
- содержанием преподаваемого учебного предмета;
- знанием логики развертывания научного знания по конкретной учебной дисциплине;
- знанием предметного и социального контекстов предстоящей жизни и профессиональной деятельности, где будут практически использоваться усваиваемые знания, компетенции;
- знанием морально-нравственных требований к выполнению учебной и предстоящей практической и профессиональной деятельности.

Таким образом, перед учителем, преподавателем, проектирующим и реализующим педагогическую технологию на практике, стоит неизмеримо более сложная проблема, чем просто передача информации, организованной в логике преподаваемой им науки. Очевидно, что это требует высокого педагогического профессионализма. И ее воплощение на практике нельзя полностью передать компьютеру, он может выступать только в качестве мощного средства обучения.

Рассматривая учебно-познавательную деятельность школьника, студента, нужно с самого начала понимать, что их главной целью вовсе не является «усвоение основ наук», провозглашаемой

традиционной педагогией. Знания – это лишь мощное средство осуществления компетентного действия и поступка, их ориентировочная основа, а не самоцель.

У человека любого возраста множество целей, а главная цель учения – развитие своих сущностных сил и способностей, или, пользуясь новыми терминами – общекультурных и профессиональных компетенций, владея которыми он сможет полноценно реализовать себя в жизни и профессиональной деятельности. При традиционной постановке школьного, да и вузовского образования эта лично значимая цель очень скоро подменяется формальной – сдать экзамены, получить положительную отметку, диплом и т. п.

Деятельность учителя, преподавателя также имеет свои особенности. Многообразны его жизненные цели, но в контексте педагогической деятельности главной является цель обеспечения процесса наследования и расширенного воспроизводства обучающимися духовной, социальной, интеллектуальной и предметно-технологической (в вузе – профессиональной) культуры. Преподаватель не ограничивается «передачей» образцов известных знаний, умений и навыков (образование как «образцевание»), а, развиваясь и сам, создает условия для развития обучающихся как творческих личностей, приумножая тем самым духовный, интеллектуальный, социальный и профессиональный потенциал общества.

При такой организации познавательной деятельности обучающийся с самого начала рассматривается не как объект педагогических манипуляций, передачи и закрепления информации, а как полноценный субъект деятельности, то есть человек, способный к целеполаганию и целереализации в ситуациях жизни, образования и профессиональной деятельности.

Тогда и процесс образования нужно понимать не как «передачу знаний», а *созидание человеком образа мира в себе самом путем активного полагания себя в мире социальной, интеллектуальной, духовной и предметно-технологической культуры*. Полагания с самого начала субъектного в разных жизненных, национально-культурных, образовательных, профессиональных и иных контекстах [11].

Ясно также, что педагогическая технология в чем-то существенно различается в зависимости от *преподаваемой учебной дисциплины* как дидактически адаптированной отрасли науки. Одно дело,

когда речь идет о естественных науках или математике с их строгим научным аппаратом, экспериментально проверенными объективными законами, фактами и отношениями между исследуемыми природными объектами, невмешательством экспериментатора в наблюдаемые явления, точной воспроизводимостью этих законов и т. п.

И совсем другое дело, когда преподается неестественная, а гуманитарная дисциплина, скажем психология, с достаточно расплывчатыми понятиями, множеством субъективных точек зрения на одни и те же явления, обусловленностью психических проявлений и закономерностей присутствием экспериментатора и т. п. Так, в психологии существует около 50 определений понятия «личность», и считать, какое из них верное, дело выбора каждого, кто с ними сталкивается.

Едва ли не самым важным в вузовских педагогических технологиях является следование *психолого-педагогическим закономерностям усвоения студентами профессиональной деятельности* в ее не только предметно-технологических, но и социальных, психологических и временных аспектах. Следование этим закономерностям при использовании педагогических технологий обуславливает усвоение теоретических знаний в качестве не самоцели, а средства регуляции профессионально-предметных действий и морально-нравственных поступков. Наложение учебной информации на канву социальной по своей сути профессионально-предметной деятельности приводит к усвоению студентами этой информации на уровне личностных смыслов, то есть знаний, а не только закрепленных в науке значений.

1.10. КОНСЕРВАТИЗМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

В связи с необходимостью реализации основных направлений реформы образования и прежде всего практико-ориентированного компетентностного подхода от всех преподавателей, кафедр, факультетов, вузов и школьного учительства требуется все больше педагогических инноваций. Однако при этом остаются нетронутыми классические принципы дидактики, нормативно-правовые и организационно-структурные «скрепы» традиционного, объяснительно-иллюстративного обучения, направленного,

прежде всего, на передачу обучающимся готовой информации об «основах наук». Вал документов, которые нужно готовить каждому преподавателю и школьному учителю об успешных бумажных инновациях ввиду «комиссии из министерства», только усиливает этот парадокс.

Описанная ситуация в определенной мере закономерна: любая система стремится сохранить свою целостность и сопротивляется попыткам ее изменения. «На страже» интересов традиционной парадигмы стоит традиционное же педагогическое сознание лиц, принимающих решения в русле реформы о повышении качества образования, начиная с представителей органов управления образованием и заканчивая школьным учителем, преподавателем вуза, рядовым методистом.

Ведь все они учились в условиях «абстрактного метода школы», в том числе в педагогическом колледже и педвузе, и хорошо им владеют. И в отсутствие научного обоснования требуемых проектных решений они не убеждены, что инновации будут лучше традиции, поэтому осознанно или подсознательно сопротивляются им, а зачастую откровенно их имитируют. Труднее всего приходится преподавателям технических, экономических, медицинских и иных непедagogических вузов, которые не имеют педагогического образования и преподают «по подражанию» так, как их учили в школе и вузе.

Исторически сложившееся педагогическое, психолого-педагогическое сознание всех субъектов образования, включая учащихся и родителей, является носителем традиционной образовательной парадигмы, выступая наиболее серьезным фактором консервации (и в положительном, и в отрицательном смысле) объяснительно-иллюстративной системы обучения, торможения ее перехода в современное состояние.

И нужно сказать, что эта позиция во многом оправдана, она позволяет избежать непродуманных «инноваций», некритического заимствования и без учета российских традиций и менталитета людей западных образцов, от которых там зачастую уже давно отказываются, поспешных ломок такого традиционно хорошо настроенного и тонкого «организма», как образование.

Таким образом, консерватизм играет не только отрицательную, но и положительную роль, стабилизирующую само образование,

а вместе с ним общество и государство. Не в меньшей мере, чем политика и экономика, образование «держит» российское общество и государство, без чего Россия в «лихие 90-е годы» прошлого века могла бы попросту развалиться. Как и всякая большая система, образование стремится сохранить свою целостность, ассимилируя все то, что ее укрепляет, и постепенно «перемалывая» все наносное, случайное, конъюнктурное, не органичное ей.

В то же время современная образовательная практика во всем мире буквально «беременна» накопленными в течение веков, особенно в последние полстолетия, педагогическими инновациями, прежде всего, новыми педагогическими технологиями. Они буквально «стучатся» в двери школьных классов и студенческих аудиторий и иногда действительно туда проникают, но как бы незаконно, поскольку, как уже говорилось, в учебных планах и программах они не предусмотрены.

1.11. ЭКОНОМИЧЕСКАЯ И МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКАЯ БАЗА УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

По данным заместителя председателя комитета Госдумы РФ по образованию О. Н. Смолина, в 50-х годах прошлого столетия в СССР на образование тратилось 10% ВВП, в 1970-м – 7%, а в 2015 году – 3,9%. Автор приводит мнение международного экспертного сообщества о том, что нет ни одной страны, которая осуществила бы успешную модернизацию при затратах на образование менее 7% от ВВП [89]. Не нужно быть экономистом, чтобы понимать, что для выпуска новой качественной продукции нужны капитальные вложения, современные технологии и время, а не только создание, как в образовательных организациях, структур мониторинга, контроля и управления качеством образования. Но дело не только в деньгах.

Важную роль в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса играет *образовательная среда* школы, колледжа, вуза, развивающие возможности которой во многом обусловлены их финансовыми и материальными возможностями. Образовательная среда определяется в литературе как система влияний и условий развития личности, содержащихся в ее социальном

и пространственно-предметном окружении. Качество образовательной среды является интегральной совокупностью качества ее пространственно-предметного содержания, социальных отношений – авторитарных монологических или диалогических – и качества связей между пространственно-предметными и социальными компонентами этой среды [88], [103].

Соответственно, выделяется три компонента образовательной среды:

- пространственно-предметный: здание, помещения для учебных занятий, физкультуры, спорта и отдыха, административные и вспомогательные службы; материально-техническая обеспеченность образовательной и управленческой деятельности, прилегающая территория и т. п. – все, что входит в понятие студенческий или университетский «кампус»;
- социальный компонент: в идеальном случае это позитивный психологический климат, диалогическое общение и межличностное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (педагогов, учащихся, родителей, представителей администрации, обеспечивающих структур и др.), их сплоченность и взаимопонимание;
- организационно-технологический компонент: образовательные программы, адекватные им педагогические технологии (формы, методы, средства), психолого-педагогические условия, организация образовательного процесса.

Однако не все так гладко, как это выглядит в теории. Исследование школьной образовательной среды позволило И. М. Улановской выделить школы, ориентированные на детей, и школы, не ориентированные на детей. В первом случае деятельность школы направлена на обучение, воспитание, развитие детей, создание для них психологически комфортных условий обучения, воспитания, развития и отдыха [95].

Во втором случае главной задачей своей деятельности школа считает зарабатывание престижа, формирование имиджа, а учащиеся выступают лишь средством решения школой своих собственных проблем. Деятельность школ первой группы дает развивающий эффект, тогда как вторая группа школ такой эффект не обеспечивает, а иногда и препятствует нормальному развитию ребенка [Там же].

В исследовании В. А. Ясвина студенты и учителя школ дали следующую характеристику традиционной образовательной среде, построенной по системе Я. А. Коменского. Она ассоциируется главным образом с серым цветом, гнилостным, затхлым запахом, с сырым подвалом; длинным темным коридором, в конце которого брезжит слабый свет; стадом баранов, гонимых пастухом; подземельем средневекового замка и т. п. Все учителя отмечали, что в их школах господствует такой тип образовательной среды [103].

В настоящее время разработаны разные модели образовательной среды как объекта психолого-педагогического проектирования и экспертизы: эколого-личностная, психологическая, коммуникативно-ориентированная, деятельностная, антрополого-психологическая, коммуникативно-развивающая, психодидактическая модель дифференциации и индивидуализации образовательной среды школы, эконпсихологическая [72], модель контекстной образовательной среды [24]. В любой из них главным субъектом образовательной деятельности должен выступать обучающийся.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. В России в течение четверти века проводится глубокая реформа образования, которое уже во многом кардинально отличается от существовавшего в СССР. Однако по своим внутренним, собственно педагогическим основам – дидактическим принципам, содержанию образования, формам, методам, и способам его развертывания, типу образовательной среды, по сознанию субъектов образовательного процесса – педагогическая система остается традиционной, объяснительно-иллюстративной, заложенной еще в XVII веке.
2. Соответственно, остается неизменной и традиционная нормативно-правовая основа организации образовательного процесса в виде учебных планов и программ, организационной структуры школы, колледжа, вуза, выводящая за пределы правовой нормы любые педагогические инновации, которые оказываются как бы незаконными.
3. В силу исторических социально-экономических, психологических и собственно педагогических причин современное

образование не представляет собой единства обучения и воспитания. «Первую скрипку» играет обучение, подготовка к сдаче ЕГЭ, содержание обучения специально отбирается, а воспитание оказывается на периферии и чаще всего сводится к внеклассным занятиям в школе и внеаудиторным в вузе, к получению необязательных «воспитательных услуг», причем за деньги родителей в структурах дополнительного образования детей и молодежи. Выходит, чтобы стать воспитанным членом общества, гражданином и патриотом своей страны, нужно платить деньги!

4. Учитель школы, преподаватель колледжа, вуза, оказавшийся в позиции создателя новой образовательной системы компетентностного типа без опоры на какую-либо понятную ему психолого-педагогическую теорию, не обладает необходимыми для этого компетенциями. Это порождает сознательное или неосознанное сопротивление реформе. При этом педагоги перегружены учебной нагрузкой и необходимостью подготовки огромной и постоянно растущей массы отчетной и методической документации.
5. Деятельность всех образовательных учреждений (по новому закону об образовании в РФ – организаций) и созданная в них образовательная среда должны соответствовать вызовам современного постиндустриального, информационного общества. На это в принципе должны быть нацелены все усилия по реформированию российского образования, основным направлением которого является реализация компетентностного подхода.
6. В процессе реформы образования необходимо опираться на адекватную ее направлениям и задачам психолого-педагогическую теорию. В противном случае можно, затратив огромные усилия, кадровые, финансовые, материальные и временные ресурсы, разрушить то, что уже морально устарело, но еще приносит какие-то плоды, и не получить нового качества образования.
7. Достаточно очевидно, что педагогические инновации, касающиеся целей, содержания образования, форм, методов и средств, включая новые информационные технологии, буквально заповили все мировое образовательное пространство. И все они «незаконны» с позиций уходящей, но еще действующей

щей и не собирающейся так просто уйти со сцены традиционной образовательной парадигмы.

8. Широко «распахнуть двери» всем этим инновациям, являющимся «предвестниками» новой образовательной парадигмы, способна признанная психолого-педагогическая теория. Возникает вопрос о сущности такой парадигмы и выборе адекватной ей теории.

ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

2.1. ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ТРАДИЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ

Крупный американский психолог и педагог Дж. Брунер писал: «Мы знаем три основных способа обучения молодого поколения: выработка составляющих компонент навыка в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы» [6, с. 386].

Такой «абстрактный метод школы», составляющий традиционную образовательную парадигму, доминирующую и в наше время, складывается с XVII века в ответ на потребности развития капиталистического промышленного производства, требовавшего все более широкого распространения грамотности среди подрастающего поколения. На первый план выходит функция полезности, подготовки людей, способных обслуживать расширяющееся производство.

Массовое образование потребовало опоры на знание закономерностей познания человеком мира и себя в нем. Я. А. Коменский исходил из принципа природосообразности. Все, что касается природы всех живых существ, писал он, относится и к человеку, мозг которого, «воспринимая попадающие в него через органы чувств образы вещей, похож на воск, в детском возрасте вообще влажен и мягок, и способен воспринимать все встречающиеся предметы» [51, с. 286]. Подобно тому, как на чистой доске писатель может написать все, что угодно, так в человеческом уме одинаково легко начертить все тому, кто хорошо знает искусство обучения. Если этого не происходит, то вина не в доске, если только она не шероховата, а в неумении пишущего [Там же].

Представляется, что последующий длительный период истории европейской, российской, а позже и североамериканской философской, психологической и педагогической мысли, все поиски гуманистических, развивающих, проблемных и иных педагогических систем и подходов были направлены на преодоление технократического подхода, обоснованного великим Я. А. Коменским, к обучению (и воспитанию) подрастающего и уже взрослого поколений.

Я. А. Коменский был убежден, что ум человека безграничен, а люди обладают различными способностями. Но это не помешало ему ориентировать свою систему на ученика со средними способностями и полагать, что все юношество можно воспитывать и образовывать одним и тем же методом, независимо от того, идет ли речь об усвоении содержания науки, искусства или языка, поскольку разнообразие методов обучения только затрудняет юношество и осложняет обучение [Там же].

При этом, писал он, «нужно желать, чтобы метод человеческого образования стал механическим, т. е. предписывающим все столь определенно, чтобы все, чему будут обучать, учиться и что будут делать, не могло не иметь успеха, как это бывает в хорошо сделанных часах, в телеге, корабле, мельнице и во всякой другой устроенной для движения машине». Этот метод может стать надежным, «если будет построен механически, т. е. 1) из всех необходимых для этого принадлежностей, 2) взаимно подчиненных одна другой и 3) связанных столь крепким сцеплением, чтобы при движении одного все приходило в движение» [52, с. 179].

Таким образом, хотя Я. А. Коменский подчеркивал, что человек – самое сложное существо, реально в его системе ученик предстает некоей «чувствующей машиной», фактически простой системой, воздействуя на которую можно, как и в случае любого механического устройства, получить желаемые результаты. Дело лишь в разумном распределении содержания, времени, места и метода.

Хотя на смену каноническому религиозному содержанию обучения приходит в классической парадигме естественнонаучное, оно «канонизируется» как истинное, неизменное и единственно возможное, которое в готовом виде должно быть усвоено обучающимся. Разве он может сомневаться в истинности раньше религиозного, а теперь физического, химического или иного знания? И разве может сомневаться в истинности естественнонаучных законов современный школьник или студент?

Я. А. Коменский писал, что неразумно в самом начале занятия сообщать ученику нечто противоречивое, т.е. возбуждать сомнения в том, что должно быть изучено. Нужно заботиться о том, чтобы учащиеся не получали никаких других книг, кроме тех, которые приняты в соответствующем классе и являются источниками мудрости, добродетели и благочестия [51, с. 338–339]. Проявление детьми инициативы и творчества не находит соответствующей педагогической поддержки. А ведь мы знаем, что всякое мышление, в том числе и, прежде всего, научное, начинается с сомнения в истинности известного.

Психологической основой усвоения знаний в этой системе послужили представления об *ассоциациях* как универсальном механизме формирования содержания психического под влиянием восприятия внешних воздействий. Учение об ассоциациях получило позже естественнонаучное подкрепление в теории условных рефлексов И. М. Сеченова – И. П. Павлова.

Ассоциативно-рефлекторная теория и лежит в основе *объяснительно-иллюстративного или традиционного типа* обучения с его известными принципами сознательности, наглядности, от простого к сложному, последовательности и систематичности изложения содержания, прочности усвоения знаний и другими, и не менее известными «максимами»: «повторение – мать учения», «новое – это хорошо забытое старое», «в мышлении нет ничего, чего раньше не было в восприятии» и т. п.

Функции преподавателя и обучаемого в традиционной парадигме ясны и легко реализуемы теми, кто владеет содержанием обучения, ограничен круг включаемых при этом в работу психических функций ученика (табл. 1).

Таблица 1

Функции педагога и обучаемого в традиционном обучении

Функции педагога	Функции обучаемого	Психические процессы обучаемого
Предъявление информации	Восприятие и запоминание информации	Внимание, восприятие, память, моторика
Закрепление информации	Повторение, отработка умений, навыков	Внимание, память, моторика,
Контроль	Актуализация (припоминание) усвоенного	Внимание, память, моторика

Из таблицы видно, что в традиционном обучении включаются только внимание, восприятие, память и моторика учащегося. Методика такого обучения не предусматривает работу «обучаемого» на уровне мышления и личности. Наверное, кто-то из учеников при этом действительно мыслит, но педагог с мышлением не работает. Более того, включение мышления учащегося, связанного с сомнением, постановкой вопросов, самостоятельными суждениями (вспомним Я. А. Коменского!), является мешающим для учителя фактором, который он обычно стремится побыстрее устранить. И очень скоро, уже через полгода учебы в первом классе, у школьников нет вопросов.

В таком «абстрактном методе школы» осуществляется прямое, монологическое управление деятельностью учащегося или студента, «передача» информации от преподавателя к ученику, «обучаемому», который выступает объектом управляющих воздействий педагога. Но в отличие от предшествовавшего ему догматического типа обучения учитель не просто требует запоминать учебный материал, а убеждает в привлекательности целей обучения, объясняет логику преподаваемого знания, иллюстрирует или доказывает его истинность и практическую полезность.

Подобное представление о механизмах усвоения социального опыта доминирует вплоть до настоящего времени в сознании учителей и преподавателей, делающих основной акцент на передаче и запоминании обучающимися готовой, очищенной от всякой неопределенности и вероятностного характера учебной информации. Она несет в себе знание о прошлом, о прошлых ситуациях теоретического или практического действия («школа памяти»), а не о будущем. И это в условиях быстрой смены технологий производства и социальной практики общества, быстрого обновления информации в мире каждые 5–7 лет.

Между тем, человек представляет собой сложнейшее интегративное единство телесного, душевного (психического) и духовного, биологического и социального, сознательного и бессознательного, интеллектуального и эмоционального, рационального и иррационального. Ставка в образовании лишь на передачу готовой учебной информации, отработку стандартных умений и навыков затрагивает лишь самые «простые» механизмы из этого единства, чем и объясняются многие трудности и парадоксы традиционного обучения.

Историческая заслуга Я. А. Коменского состоит в том, что, опираясь на инновационный по тому времени опыт, на все тогдашнее знание и понимание закономерностей, по которым живет и развивается любой природный объект (принцип природосообразности), он предложил чрезвычайно простую, выражаясь современным языком, педагогическую технологию, с помощью которой «всех можно учить всему».

Я. А. Коменский явился величайшим социальным технологом; история не знает других примеров, когда какая-либо технология была бы легко воспроизводима даже теми, кто не изучал ее теоретические корни и даже вряд ли слышал фамилию автора (известно, что многие преподаватели вузов, колледжей, профтехучилищ, даже не имея специального педагогического образования, успешно преподают «по Коменскому»). Отсюда распространенная иллюзия, что знания содержания учебного предмета достаточно, чтобы быть успешным преподавателем.

Вот как эта иллюзия выражена авторами документа «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях», подготовленного коллективом экономистов из Высшей школы экономики и одним известным педагогом. В разделе 1.3.6. «Новый преподаватель» авторы пишут: «Традиционный преподаватель (монополист в передаче и интерпретации необходимого знания) уходит со сцены»... Предстоит «снижение доли «герметичных» учебных заведений, преподаватели которых больше нигде не работают; среди преподавателей растет доля совместителей из других сфер деятельности (наука, бизнес, общественные организации, СМИ, госуправление)» [53].

Вот так! Как мечтал В. Маяковский: «Землю пошатет, попишет стихи». Придет бизнесмен из числа бывших «братков» и научит менеджменту, дедушка из Совета ветеранов – и поделится опытом, как воевать. Или чиновник из городской управы научит, как обойти запреты на точечную застройку в центре Москвы. Хорошо хоть авторы Концепции, которую предлагают положить в основу дальнейшей «модернизации» российского образования, не додумались перенять опыт китайцев времен Мао Цзедуна по подготовке «босоногих хирургов» или постройки доменных печей на огородах крестьян.

Эта иллюзия идет от великого русского педагога К. Д. Ушинского, который писал: «У педагогики очень широкое основание и очень узенькая верхушка: дидактика первоначального преподавания может наполнить томы; дидактика чтения лекций в университете может быть выражена в двух словах: знай хорошо свой предмет и излагай его ясно» [96, с. 306]. Но те, кто учился в университете, вряд ли с ним согласятся. Простим его, у великих и ошибки великие.

Обоснованная Я. А. Коменским классно-урочная система обучения в школе в течение уже более трех с половиной столетий доминирует в мировом образовании. Лекционно-семинарская система вузовского обучения является лишь своеобразным вариантом классно-урочной системы, поскольку фактически строится на тех же теоретических основаниях.

При всей простоте и даже примитивности механизма передачи информации в объяснительно-иллюстративном (традиционном) обучении оно обладает огромным потенциалом, поскольку знаковая система учебной информации компактно «замещает» реальную действительность и через каналы коммуникации адресуется сразу всем и каждому отдельному обучающемуся.

Поэтому образовательная практика удержала из всей гуманистически ориентированной, пансофической системы Я. А. Коменского лишь то технологичное, что необходимо для четкой организации учебного процесса по технократическому типу. Последующие поколения крупнейших педагогов и педагогических психологов фактически работали, да и до сих пор работают в рамках обоснованной им классической парадигмы.

Проект Я. А. Коменского по устройству школы соответствовал потребностям становящегося индустриального общества, являясь своеобразным отражением поточной системы производства. На первый план вышла функция подготовки людей, способных обслуживать расширяющееся производство. С этого момента, несмотря на правильные лозунги о творческом развитии личности и самореализации современного обучающегося, основная цель (миссия) образования формулируется как «передача» ученику, студенту системы практических знаний, умений, навыков, компетенций, приобретение ими полезной для общества профессии, подготовка к жизни и труду.

2.2. СУЩНОСТЬ, ФАКТОРЫ, ИСТОЧНИКИ И УСЛОВИЯ ПЕРЕХОДА К НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ

Появление объяснительно-иллюстративного типа обучения было огромным шагом вперед в развитии цивилизации. Он до сих позволяет людям в относительно короткие сроки обучения, хотя и с разным успехом, усваивать «основы наук» и какие-то практические умения и навыки. Однако этот традиционный уже тип обучения с самого начала обусловил *отрыв обучения от практики, обучения от воспитания* и в современную постиндустриальную эпоху исчерпал свои возможности.

На нынешнем этапе развития науки, технологий производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной) и самого образования назрела необходимость кардинального поворота от «абстрактного метода школы», к *практико-ориентированному типу образования на всех его уровнях, но с сохранением основ его фундаментального теоретического содержания. Это и является сущностью становящейся новой образовательной парадигмы.*

В последние нескольких десятилетий в литературе много говорится о смене классической образовательной парадигмы новой, отвечающей реалиям постиндустриального, информационного общества. При этом зачастую термин «парадигма» используется достаточно легковесно, в связи какими-то частными инновациями в образовательной системе. Однако, как пишет И. А. Зимняя, ориентация на компетентностный подход, формирование ключевых компетенций обучающихся означает смену результативно-целевой основы образования, смену всей образовательной парадигмы [43].

Поэтому если исследователь, преподаватель или работник управления использует, скажем, термин «компетентностная парадигма образования», он должен отдавать себе отчет, что речь идет не просто о введении на этой основе государственных образовательных стандартов, а о новом типе обучения, по сути, о революции в образовании. Обратимся в этой связи к самому понятию «парадигма».

Парадигма в методологии науки – это совокупность идей, ценностей, методов, технических навыков и средств, принятых в научном сообществе в рамках устоявшейся научной традиции в определенный период времени. Психологически парадигма – это особое состояние ума,

сознания ученых и тех, кто реализует научные идеи в той или иной сфере социальной практики общества.

Смена парадигм – термин, введенный историком науки Томасом Куном [67] для описания изменения базовых посылок в рамках признанной ведущей теории – знаменует собой научную революцию. Примерами могут быть известные из школьных курсов смена птолемеевской космологии коперниковской, принятие теории химических реакций и окисления Лавуазье вместо теории флогистона, смена объяснения разнообразия жизни на Земле как акта божественного творения теорией Чарльза Дарвина об эволюции путем естественного отбора.

Но дело не ограничивается областью методологии науки. Смена образовательной парадигмы означает не только принятие другой исходной концептуальной основы педагогики, психологии и смежных с ними наук, но и новую модель организации образовательной практики. Это также смена понимания сути происходящих в образовании процессов всеми его субъектами, каждым на своем уровне – родителями и детьми, воспитателями, учителями и преподавателями, учеными и работниками управления образованием на всех уровнях.

Все они знакомы с классической системой «передачи знаний» не понаслышке, ведь учились «по Коменскому». Классическая парадигма, обоснованная, повторим, еще в XVII веке, чрезвычайно простая, с четкими принципами, легко воспроизводимая (по подражанию) даже теми, кто не имеет педагогического образования. Благодаря гению Я. А. Коменского и усилиям последующих нескольких поколений ученых и практиков она до сих пор доминирует во многих странах, в том числе в России.

Но по прошествии более трех с половиной столетий мир кардинально изменился, и переход к новой парадигме, адекватной современным реалиям и вызовам, давно назрел. Нужно только понимать, что перейти к ней в короткие сроки, скажем, по воле государства и без мобилизации усилий всего общества не получится, как не получается в течение вот уже четверти века возврат к капитализму в современной России.

С момента становления «абстрактного метода школы» стали во множестве появляться педагогические инновации. При этом они носят разнонаправленный характер: 1) укрепляют традицию, находя в ней новые резервы (вспомним школьных учителей-новаторов); 2) находятся к ней в оппозиции и поэтому отторгаются, поскольку традиционное образование, как и любая система, стремится сохранить свою целостность.

Можно представить себе такой образ, иллюстрирующий роль подобного рода инноваций. Откуда берется огромный объем воды в реке, скажем, в Волге? Наряду с подземными водами в нее втекают две больших реки – Ока и Кама, а еще сотни малых рек, речушек и притоков, поскольку бассейн Волги составляет 600 квадратных километров. Все они и «укрепляют традицию» большой реки. Однако может случиться, что под напором всех этих вод большая река сменит свое русло.

Так, уже довольно давно в образовательном пространстве появились новые формы лекций (проблемные, лекции вдвоем, лекции с заранее запланированными ошибками, лекции-презентации и др.), НИРС и УИРС, ролевые и деловые игры, анализ конкретных производственных ситуаций (кейс-стади), мозговой штурм, разного рода имитационно-игровые модели и многие другие инновационные формы и методы обучения. Но их нет в учебном плане – этом строгом нормативном документе. Выходит, что все инновации «незаконны» с точки зрения как традиционной теории «передачи готовых знаний», так и нормативных требований к организации учебного процесса.

Теоретико-методологический и исторический анализ показывает, что новая образовательная парадигма, а с ней и новый тип образовательной практики завоевывают «права гражданства» и получают широкое распространение при выполнении целого ряда объективных *условий*:

- существующая образовательная система перестала отвечать вызовам времени, запросам общества, производства и самого человека, поэтому в обществе сложилась ситуация осознания необходимости в новом типе обучения и воспитания и готовности принять его;
- в образовательной практике накоплен обширный инновационный эмпирический опыт, служащий вместе с педагогическими моделями, созданными в исследовательских структурах (кафедрах, лабораториях), своего рода строительным материалом для нового типа обучения;
- в основе нового типа обучения лежит развитая и достаточно мощная педагогическая (психолого-педагогическая) теория, которая обобщает имеющийся эмпирический опыт, делает его научным фактом и становится концептуальной основой практических разработок в обновляемой сфере образования;
- эта теория обладает свойством технологичности, в противном случае она не сможет служить основой проектирования и организа-

ции образовательного процесса и не будет иметь серьезного прикладного значения;

- новая модель обучения преемственно опирается на предшествующие модели, «снимая» их в себе, делая частным случаем и органично сочетаясь с лучшими традиционными образцами, а не «отменяет» их и не лежит совсем в стороне;
- инновация затрагивает все звенья педагогической системы, предполагая их определенную «переналадку»: ценности, цели, содержание, формы, методы и средства обучения и контроля, способы деятельности обучающихся и обучающую среду;
- новый тип обучения решает все прежние образовательные задачи и проблемы, причем на более высоком уровне, плюс некоторое множество новых;
- создан учебник, отражающий сущность нового типа обучения и логику развертывания его содержания;
- определены границы применимости нового типа обучения в системе общего и профессионального образования, поскольку ни один из них не может быть абсолютно универсальным;
- теория, научно-методические основы и методика нового типа обучения и воспитания понятны массовому педагогу, и, при небольшом обучении, он достаточно легко их осваивает;
- имеет место системная поддержка государства процессов перехода к новой образовательной парадигме в масштабах всей страны, основанная на четкой научной основе и при значительных временных, организационных, финансовых, кадровых и материально-технических затратах.

При этом нужно следовать одному из основных *принципов системного подхода*: изменение даже в одном звене педагогической системы, в том числе контрольном, которое чаще всего «эксплуатируется» в процессе реформы образования, влечет за собой необходимость соответствующих изменений во всех других ее структурно-функциональных звеньях: ценностях, целях, содержании, формах, методах, средствах обучения и контроля усвоения содержания, деятельности педагога и обучающихся, в характере всей образовательной среды, а не только в содержании образования и ожидаемых результатах его усвоения (рис. 2).

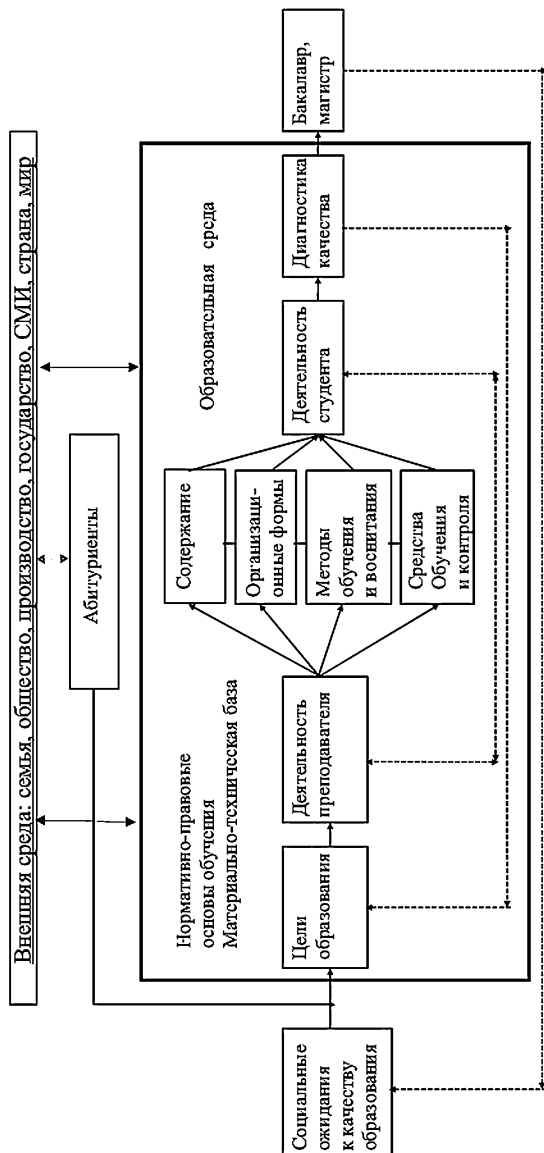


Рис. 2. Структура педагогической системы (на примере вуза)

Примечание: Пунктиром обозначены обратные связи, а между деятельностью преподавателя и студентов в контекстном образовании они взаимнообратные

Смена образовательных парадигм происходит в истории цивилизации не по воле конкретных личностей или государств, хотя их роль тоже велика, а под влиянием целого ряда взаимосвязанных *факторов*:

- перехода на более высокий уровень развития наук, в том числе о человеке, технологий производства и социальной практики общества;
- изменения миссии образования, отвечающего новым реалиям – представлений общества, государства и самого человека о том, каким должен быть выпускник образовательного учреждения, – от детского сада до вуза, ФПК и ИПК, – обусловленных идеологией государства, системой социальных ценностей, ожиданий и требований производства (так называемый социальный заказ);
- научного понимания того, по каким психологическим, психофизиологическим, педагогическим и иным закономерностям осуществляется развитие человека через образование;
- саморазвития образовательной системы, которая в результате накопления педагогических инноваций на всех ее уровнях, противоречащих принятым в существующей парадигме научным представлениям, становится готовой перейти в новое состояние.

В своей совокупности эти факторы обуславливают новые принципы, ценности, цели, содержание, формы и методы обучения, воспитания и контроля качества образования, педагогическое мышление, позицию педагогов и обучающихся, образовательную среду и уклад жизни учебных заведений – все то, что характеризует новую образовательную парадигму.

Теоретический анализ показывает, что, обобщенно говоря, отличия классической и новой образовательной парадигм сводятся к изменению следующих фундаментальных представлений о человеке и его развитии через образование (таблица 2).

Таблица 2

Основные отличия традиционной и новой образовательных парадигм

Традиционная парадигма	Новая парадигма
1. Основная миссия образования: подготовка подрастающего поколения к жизни и труду	1. Основная миссия образования: обеспечение условий самоопределения и самореализации личности
2. Человек – простая система	2. Человек – очень сложная система
3. Образование – передача ученику известных образцов знаний, умений, навыков («образцевание»)	3. Образование – созидание человеком образа мира в себе самом посредством активного полагания себя в мир интеллектуальной предметно-технологической, социальной и духовной культуры
4. Знания – из прошлого («школа памяти»), обучаемый «обращен к прошлому», к «кладовым знаний»	4. Знания – из будущего («школа мышления»), обучающийся «обращен к будущему», к вероятностным проблемным ситуациям
5. Ученик, студент – объект педагогического воздействия, обучаемый	5. Ученик, студент – субъект познавательной и будущей социальной и профессиональной деятельности, обучающийся
6. Субъект-объектные, монологические отношения педагога и обучаемого	6. Субъект-субъектные, диалогические отношения педагога и обучающегося
7. «Ответная», репродуктивная, деятельность обучаемого	7. Активная, творческая деятельность обучающегося

Новая парадигма не возникает ниоткуда, она является результатом длительного накопления научных данных и эмпирического опыта, противоречащих положениям существующей образовательной парадигмы, неправомерных с точки зрения устоявшейся психолого-педагогической и педагогической теории и образовательной практики.

Можно выделить четыре источника педагогических инноваций, обуславливающих становление новой образовательной парадигмы:

- 1) накопленный в течение длительного времени многообразный эмпирический опыт родителей, воспитателей, школьных учителей, преподавателей колледжей, вузов, учреждений дополни-

тельного образования детей и взрослых, не укладывающийся в традиционные теоретические схемы, противоречащий доминирующей образовательной парадигме и являющийся необходимым условием перехода к новой;

- 2) «лабораторные» педагогические (психолого-педагогические) модели как результаты научных исследований, скажем, теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова, дидактическая система Л. В. Занкова, теория проблемного обучения, новые информационные технологии, теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и многие другие, пытающиеся встроиться в существующую образовательную традицию;
- 3) развитая психолого-педагогическая теория, интегрирующая «лабораторные модели», обобщающая накопленный эмпирический опыт, делающая его научным фактом и вырабатывающая единый язык общения всех субъектов образовательной деятельности;
- 4) решения органов государственной власти и управления как формальный источник изменений в образовательной системе.

«Лабораторные» модели при всей их важности для теории и практики не могут в одиночку «сделать погоду» во всем образовании. При этом они разработаны в основном для общего среднего образования и преимущественно для его начального звена. А речь идет о всей системе непрерывного образования. Попытки их встраивания в традиционные педагогические «скрепы» дают локальный позитивный эффект и, как показывает практика, рано или поздно неизбежно ассимилируются старым, не приводя к новому качеству всю систему образования.

И только в результате интеграции с обширным инновационным опытом на основе более мощной психолого-педагогической теории дидактические системы, подходы, модели, разработанные в процессе лабораторных научных исследований, могут занять свое «законное» место в новой, современной образовательной парадигме, за которую они так долго боролись.

Эмпирический опыт инноваций в течение многих лет накапливает каждый учитель, преподаватель, кафедра, учебное заведение. Такой опыт несомненно полезен в плане совершенствования педагогического мастерства и достижения локальных целей повышения

качества обучения. Однако он не меняет качество традиционной педагогической системы в целом и ее обслуживающей педагогической теории. Это эволюционный процесс, и он может продолжаться многие десятилетия, а то и столетия.

Но наступает момент, когда накопленный общими усилиями многообразный и обширный инновационный опыт оказывается в оппозиции к традиционной теории, поскольку через ее «очки» он выглядит «незаконным», противоречащим установленным «нормальной» (Т. Кун) наукой закономерностям, принципам и требованиям. Если это совпадает по времени с тем, что существующая образовательная система перестает отвечать вызовам времени (первое отмеченное выше условие), то эмпирический инновационный опыт становится готовым «обрести» адекватную педагогическую (психолого-педагогическую) теорию, призванную научно обосновывать и программировать новые направления развития образовательной практики, повышающие ее качество.

Инновационный опыт и обобщающая его развитая педагогическая (психолого-педагогическая) теория и являются теми двумя основными органичными, «законными» источниками, которые питают эволюционное развитие сложившейся образовательной системы и подготавливают ее к переходу в другое состояние – новой образовательной парадигмы.

Еще К. Д. Ушинский писал: передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт [96]. В этой же связи В. В. Краевский отмечал, что передовой опыт (ныне называемый инновационным) должен быть осмыслен педагогом-исследователем или учителем в понятиях и терминах педагогической науки, в системе педагогических знаний прежде, чем его можно воспроизвести или передать другим [55]. Инновационный опыт как бы заинтересован в теории, а теория – в опыте. Альберту Эйнштейну приписывают выражение: теория нужна для того, чтобы отбирать и оценивать факты. В отсутствие такой теории эмпирический опыт не становится всеобщим достоянием практиков.

Это положение хорошо иллюстрирует история «педагогики сотрудничества». С начала 80-х и примерно до середины 90-х годов прошлого века она разрабатывалась целой плеядой замечательных учителей-новаторов – И. П. Волковым, Е. Н. Ильиным, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталовым, М. П. Щетининым и другими. Своими

творческими находками они всколыхнули, по выражению некоторых полемистов, «стоячее болото» традиционной педагогики, заставили осознать ее изъяны.

Эти учителя выявили еще не использованные резервы традиционной педагогики (основным выступил, конечно, личностный фактор самих педагогов-новаторов), активизировали процесс обучения, и... остались в истории. «Болото» системы общего образования слегка всколыхнулось, всосало в себя некоторые находки педагогов-новаторов и осталось прежним. Эти находки оказались «лебединой песней» традиционной педагогики, поскольку учителя-новаторы не предложили какой-либо новой продуктивной психолого-педагогической или педагогической теории, способной к широкому обобщению разнообразных инноваций.

Эмпирически рождающийся инновационный педагогический опыт выполняет две внутренне *противоречивые функции*. С одной стороны, он поддерживает жизнеспособность и эволюционное развитие сложившейся образовательной системы, оживляет учебный процесс. С другой стороны, инновационный опыт противоречит «нормальной» теории, лежащей в основе педагогической традиции. Эта теория достаточно благосклонно и долго позволяет «шалить» неразумному дитяти – инновационному опыту. Но при изменившихся требованиях к образованию и при большом объеме инноваций этот опыт начинает уже выполнять роль «могильщика» доминирующей парадигмы, в рамках которой он и появился.

Естественно, что переход к новой парадигме вызывает сильное сопротивление тех, кто разделяет традиции старой, о чем выше уже говорилось. Сопrotивляется, прежде всего, учительский и преподавательский корпус, не убежденный в целесообразности смены привычных представлений о сущном и должном в образовании. Такой консерватизм закономерен и оправдан, он позволяет сохранить устойчивость существующей образовательной системы при всех конъюнктурных колебаниях в экономике и политике государства и общества. И только убедившись в перспективности нового, поняв его теорию и технологии, педагог включится в их реализацию. В этом состоит *логика саморазвития образовательной системы*.

Появившиеся за последние несколько десятилетий новые формы, методы и средства обучения или, как сейчас принято говорить, инновационные педагогические технологии, например, проблемная

лекция, деловая игра, учебно- или научно-исследовательская работа студентов, психотренинг и многие другие противоречат канонам и дидактическим принципам классической педагогики – наглядности, прочности, от простого к сложному, систематичности и последовательности, индивидуализации и др.

Кстати, в педагогике нередко попытки использования той или иной частной инновации в качестве некоего средства (метода, приема) активизации учебной деятельности школьников, студентов в условиях традиционного типа обучения. По такому пути идут не только педагоги-новаторы, но и многие теоретики образования – стоит лишь посмотреть содержание диссертаций, публикаций, книг. Однако стремление что-то активизировать с помощью новых, чуждых классической парадигме педагогических средств, непродуктивны и, в конечном счете, обречены на неудачу.

Мощно теоретически «обустроенная», имеющая многовековой практический опыт, традиционная система обучения либо рано или поздно отвергает новшество, либо делает его частным случаем, нисколько не сдавая своих позиций. Это хорошо видно на примере программированного обучения, заявлявшего в свое время, что оно сделает революцию в образовании. В «океане» доминирующей объяснительно-иллюстративной системы программированное обучение обосновалось только на небольших «островках».

Что касается инноваций, вводимых государством, то они далеко не всегда приводят к желаемым результатам, поскольку не опираются на науки об образовании, а исходят из соображений политики, экономики, государственного менеджмента или некритического заимствования, зачастую, уже устаревших западных образов, а не из закономерностей общего и профессионального развития личности человека через образование.

Таким образом, реальный переход к новой образовательной парадигме, обеспечивающей повышение качества всей системы образования, может произойти при следующих объективных условиях:

- 1) накопление критической массы эмпирического опыта педагогических инноваций вместе с инновациями как результатами лабораторных исследований;
- 2) наличие адекватной педагогической (психолого-педагогической) теории, способной осмысливать этот опыт и показывать пути перехода к эффективной образовательной практике, отве-

- чающей вызовам постиндустриального общества и направлениям реформы образования;
- 3) всемерная экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая и организационная поддержка перехода образовательной системы в новое качество со стороны государства (а не «прямое управление» инновациями), самих образовательных структур и всего общества.

2.3. ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ «ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»

В конце XX – начале XXI века важнейшими факторами жизни и профессиональной деятельности человека стали компьютер, интернет, разнообразные средства мобильной связи, социальные сети. Их появление радикально изменило окружающий мир, став важными и необходимыми средствами общения и деятельности людей, в том числе образовательной. Широкое использование информационно-коммуникативных технологий обучения (ИКТ) на базе персональных компьютеров – реальность наших дней.

Проблема заключается в том, что такое мощное средство, как компьютер, нельзя просто встроить в традиционную дидактическую систему и надеяться на повышение качества образования. Необходимо разработать принципиально иную психолого-педагогическую и собственно педагогическую теорию обучения, органично включающую в себя компьютер с его действительно огромными возможностями получения, хранения, переработки и передачи информации.

Но такой общепризнанной теории, разработанной с учетом исторических, философских, психологических и собственно педагогических аспектов проблемы, как известно, в мире не существует, хотя есть масса исследований и защищенных на эту тему диссертаций. Поэтому основания для все более широкого использования информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) во многом носят внешний характер: так поступают во всех развитых странах; нужно кому-то продавать всю эту технику, а образование – обширный рынок; так решило руководство образовательного учреждения или орган управления всем образованием и т. п. То есть встраивание ИКТ в существующую традиционную систему обучения во многом идет

«по приказу», а не потому, что получены веские научные основания необходимости их использования.

Еще одна фундаментальная трудность состоит в том, что разного рода цифровые информационные устройства – воплощение строгой математической и инженерной, технократической мысли, а в основе учебного процесса лежат психолого-педагогические, во многом субъективные закономерности, начиная с мотивации обучающегося и заканчивая смыслом для него полученной информации, который для разных людей может оказаться разным. Поэтому зачастую получается как в известной шутке: «Моя твоя не понимает!». Ведь информация, как уже говорилось, – это объективно заданная семиотическая система, а знание – подструктура личности, ориентированная основа практической деятельности.

Огромный опыт использования ИКТ в образовании заставляет американских ученых делать пессимистические выводы относительно их эффективного использования в условиях обычного обучения. Так, П. Нортон пишет, что реальные достижения в этой области не дают оснований полагать, что применение компьютеров кардинально изменит систему обучения. Обучающие системы на базе компьютера разрабатываются для традиционного обучения, вместо того, чтобы обеспечивать на новой основе перспективные пути использования исключительных возможностей компьютера. Компьютер является мощным средством оказания помощи в понимании людьми многих явлений и закономерностей, однако он неизбежно поработает ум, располагающий лишь набором заученных фактов и навыков [105].

Процесс овладения новым средством деятельности человека давно интересует отечественных психологов. Л. С. Выготский писал, что включение орудия в процесс поведения человека вызывает к жизни новые функции, связанные с использованием данного орудия, и управлением им, делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых теперь выполняет орудие, видоизменяет протекание психических процессов и их интенсивность, длительность, последовательность, замещает одни функции другими, перестраивает всю структуру поведения [33].

Согласно П. Я. Гальперину, любое орудие диктует специфическую логику действия с ним, и для того, чтобы овладеть орудием, необходимо подчиниться этой логике [35]. Так, ребенок, который

учится пользоваться ложкой, должен включиться в систему орудийных операций, закрепленных за ложкой как культурным средством. Ребенка нужно отучить от естественных приемов захвата ложки кистью руки, что он пытается проделать в начале обучения, и подчинить требованиям орудийных приемов.

Постепенно ребенок отказывается от таких попыток, и рука превращается в держатель и двигатель орудия. Возникает как новая действительность, включенная между человеком и природой, орудие во всем своем историческом и психологическом значении. В начале же ложка является для ребенка лишь простым удлинением руки. В этом случае, пишет П. Я. Гальперин, оно не открывает для субъекта никаких новых возможностей и представляет собой только некоторую вариацию уже наличных [Там же].

Ложка и компьютер как орудия человеческой деятельности несут с собой, конечно, разные возможности. Однако психологические закономерности их влияния на деятельность и психику человека, пути их освоения и использования принципиально не отличаются. Основная схема овладения средством заключается в том, чтобы вначале подчинить свои действия логике действий с этим средством, а затем, в нашем случае, подчинить его целям и задачам достижения результатов образовательной деятельности.

Применение компьютера может осуществляться в трех разных формах: машина как тренажер, как репетитор, выполняющий определенные функции за преподавателя, причем такие, которые машина может выполнить лучше, чем человек; как устройство, моделирующее определенную среду и действия специалистов в ней. Тренажеры целесообразно применять для закрепления уже приобретенных умений и навыков. Репетиторские системы лучше всего использовать, когда задачи обучения четко обозначены. Имитационное моделирование наиболее пригодно, когда учебный материал не носит системного характера и его границы достаточно неопределенны.

Очевидно, что в первых двух формах компьютер выступает лишь как средство количественного усиления функций преподавателя, повышения скорости обмена информацией между преподавателем и студентом, оперативности принятия решений и т. п. И именно эти возможности пытаются, прежде всего, использовать во всем мире в процессе компьютеризации обучения. Однако, качественного изменения ситуации в образовании они не дают и принципиально не могут

дать, поскольку те же самые результаты, иногда даже с меньшими затратами временных, человеческих и финансовых ресурсов, могут дать традиционные формы, методы и средства обучения.

Особого внимания заслуживает проблема диалога обучающегося и компьютера. Повсеместно принято считать, что работа студента с компьютером осуществляется в диалоговом режиме. Однако взаимодействие с машиной не является диалогом по своему внутреннему содержанию. Диалог – это развитие темы, позиции, точки зрения совместными усилиями двух и более людей, находящихся во взаимодействии и общении по поводу определенного, неизвестного в тех или иных деталях содержания.

Траектория этого совместного движения не прогнозируема и задается теми смыслами, которые порождаются в ходе самого диалога. А в компьютерной программе заранее задаются те «ветви дерева», по которым движется процесс, инициируемый пользователем компьютера. Если пользователь попадет не на ту «ветвь», машина выдаст «реплику» о том, что он ошибся и «забрел» не туда, куда предусмотрено программой, что нужно, следовательно, повторить попытку или начать с другого хода. Принципиально то же самое происходит, когда мы неправильно набираем номер телефона, и абонент отвечает: «Ошиблись номером» или просто бросает трубку.

Философ М. В. Иванов писал: «Никакого диалога с машиной принципиально не может быть. То, что называют “диалоговым режимом” есть лишь варьирование последовательности либо объема выдаваемой информации. Этими процедурами исчерпываются возможности оперирования готовой, фиксированной в памяти машины информацией. А реальный диалог – это реализованное в общении объективное диалектическое противоречие предмета, которое даже самая современная машина освоить не может, она к этому не приспособлена. Введение противоречивой информации она оценивает “двойкой”» [44].

Это означает, что машина не обеспечивает процессов творчества даже в том случае, когда она осуществляет учебное имитационное моделирование, задает режим «интеллектуальной игры», хотя бесспорно, что именно в этой функции применение компьютера наиболее перспективно. Он помогает преподавателю создать такую обучающую среду, которая не предопределяет формирование мышления учащихся, но способствует ему.

Чаще всего одним из преимуществ компьютерного обучения называют индивидуализацию обучения. Однако, наряду с преимуществами есть и крупные недостатки, связанные с тотальной индивидуализацией. Она свертывает и так дефицитное в учебном процессе живое диалогическое общение участников образовательного процесса – преподавателей и студентов, студентов между собой – и предлагает им суррогат общения в виде «диалога с компьютером».

Активный в двигательном и речевом плане ребенок, поступив в школу, надолго замолкает, занимая ответную позицию и выступая с особым позволения учителя (когда «вызовут к доске»). За полный учебный год ученик говорит на уроках считанные десятки минут. В течение одиннадцати лет учащийся занимается в основном тем, что молча потребляет информацию. Затем примерно тем же он занимается в течение десяти лет (бакалавр-магистр-аспирант) в вузе. Речь – средство формирования и формулирования мыслей человека – оказывается выключенным, обездвиженным в течение многих лет обучения и как бы атрофированным.

«Обучаемый» не имеет достаточной практики диалогического общения, формирования и формулирования мысли на профессиональном языке. А без развитой практики такого общения, как показывают психологические исследования, не формируется и диалог с самим собой как необходимый элемент самостоятельного мышления и рефлексии.

Ведь вопрос, заданный самому себе, есть наиболее верный показатель наличия самостоятельного мышления. Поэтому, если пойти по пути тотальной индивидуализации обучения с помощью персональных компьютеров, можно прийти к тому, что будет упущена сама возможность формирования творческого мышления, которое по своему происхождению диалогично.

Есть и другая опасность: свертывание социальных контактов, сокращение практики социального взаимодействия и общения приводят к индивидуализму. С этим явлением в избытке встречаются в странах, широко внедряющих цифровые устройства во все сферы жизни.

Возникает серьезная, многоаспектная проблема выбора стратегии использования в традиционном обучении возможностей компьютера, которая бы позволила использовать все его огромные преимущества и избежать потерь, которые неизбежно скажутся на качестве

формирования личности специалиста с точки зрения не только его профессионально-практической, но и социальной компетентности, гражданской позиции и нравственного облика человека.

Встраивание в эти процессы компьютера с его возможностями принципиально не меняет сути дела: обучение выступает как предельно индивидуализированный процесс работы студента со знаковой информацией, представленной в компьютерной программе. Очевидно, что с помощью этой теоретической схемы невозможно описать такую педагогическую реальность сегодняшнего дня, как, например, проблемная лекция, научно-исследовательская работа студентов или деловая игра.

Наибольшую трудность представляет переход от информации, циркулирующей в системе обучения, к самостоятельным практическим действиям и поступкам, иначе говоря, от знаковой системы как формы представления информации на страницах учебника, экране монитора и т. п. к системе практических действий, имеющих принципиально иную логику, нежели логика организации семиотической системы. Это классическая проблема применения знаний на практике, а на психологическом языке – проблема перехода от мысли к действию.

Достижения в сфере накопления, хранения, передачи и производства информации, появление цифровых технологий открыли безграничные возможности распространения и использования информации, изменили способ социальной связи между поколениями. Традиционный «кофигуративный» тип, основанный на передаче известного опыта от старшего поколения к младшему, сменяется, писала Маргарет Мид, «префигуративным». Сущность префигуративного типа состоит в обратном: у молодежи, объединенной информационными сетями, возник опыт, которого не было и не будет у старших, которые не могут уже учить молодое поколение [67].

Однако традиционная методика, следующая канонам традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения, не учитывает революционных изменений в способах передачи информации. Она организуется линейно и выдается малыми дозами; педагог контролирует процессы дозирования и передачи информации сразу всем и в одинаковом объеме. При этом от учащегося скрыт целостный предметный и социальный контексты изучаемого объекта, явления, процесса. Это ограничивает понимание его смысла и ставит под во-

прос саму возможность овладения информацией и способами ее использования для осуществления компетентного действия и совершения социального поступка, превращающих эту информацию в осмысленное личное знание.

Актуальной становится проблема разработки таких сценариев учебного процесса, которые обеспечивают движение обучающегося в целостном контексте изучаемого материала. Движение, которое по сути своей не имеет ограничений, непрерывно и основывается на совокупности не только фундаментальных научных, но и «жизненных» (Л. С. Выготский) знаний, обеспечивающих обучающемуся ориентировочную основу деятельности в каждой точке его движения.

Традиционная образовательная парадигма, построенная на идее прямой передачи известного опыта от одного поколения к другому, оказалась в оппозиции к новому способу связи между поколениями. Сложившаяся ситуация обостряет проблемы взаимоотношений «отцов и детей» и является причиной отчуждения обучающихся от учебно-воспитательного процесса, ухода от реального общения в виртуальное. Отношение к образованию как конечному процессу, имеющему ограниченные временные рамки и завершающемуся получением желанного документа, приводит к утилитарному, потребительскому к нему отношению.

Построение образовательного процесса как передачи образцов прошлого социального опыта, своего рода «информационных консервов», обнажает и другое противоречие. Традиционная модель образования обращает учащегося в прошлое, представленное известной информацией и образцами, сложившимися в прошлом действий (образование как «образцевание»), основана на фиксированных правилах, позволяющих справляться с известными стандартными ситуациями, тогда как человеческая жизнь протекает в вероятностных условиях; изменения, происходящие на производстве и в обществе, требуют от человека *способности полагания себя в будущее*.

Обращенность школьника, затем студента «в прошлое» в течение многих лет обучения приводит к потере личностного смысла учебной деятельности, следовательно, к угасанию познавательной мотивации, так ярко выраженной у ребенка в дошкольные годы. Тогда как образовательный процесс, пишет Г. Л. Ильин, должен обеспечивать порождение студентом личностных знаний,

собственного образа мира и реализации в будущем своего жизненного проекта [45].

В рамках новой образовательной парадигмы речь должна идти не столько об усвоении «обучаемым» известных научных закономерностей и законов как неких «информационных консервов», сколько о преобразовании этого знания в лично значимые способы деятельности и тем самым о своем творческом развитии. Это требует, пишет Г. Л. Ильин, отказа от «ничьей» истины, существующей объективно вне познающего субъекта и перехода к субъективной истине как убеждению ее создателя [Там же].

Будучи социальным явлением, органичной составной частью социальной практики общества, его «подсистемой», образование воздействует на общество и, в свою очередь, испытывает на себе влияние происходящих в нем изменений. Поэтому поиск путей и способов повышения качества образования предполагает анализ особенностей социальной «надсистемы»; понимания роли и места образования как «подсистемы» в новых социально-экономических условиях.

Постиндустриальная стадия развития общества предполагает знания в качестве ключевого экономического ресурса, которому свойственно непрерывное наращивание и воспроизводство. На первый взгляд, эта проблема легко решается в условиях безграничного роста, распространения и доступности информации. Однако, как было показано выше, информация и знание – разные сущности; информация – это нечто объективное, а знание – субъективное. Информацию можно запомнить, но не уметь применить на практике («формальные знания»). А знание обеспечивает человеку возможность компетентного выполнения практических действий и поступков.

Следовательно, правомерно говорить не об обществе знаний, а об информационном обществе и о членах общества, личностях как носителях знаний. Это простое, но фундаментальное различие многократно усиливает понимание важности и роли образовательных систем в обеспечении процветания общества. Недаром образование во всем мире признано стратегическим ресурсом развития государства и общества.

При этом многие исследователи отмечают, что при современном уровне информатизации жизни от человека требуется не запомина-

ние и владение необходимыми для жизни и профессиональной деятельности знаниями, а получение доступа к компьютерной системе, где находится нужная информация. Не приведет ли это к деградации функции памяти человека?

В структуре человеческого сознания исследователи выделяют такие компоненты, как неформальные, неявные, подразумеваемые, инструментальные знания, знания об общих принципах и стратегиях, позволяющие человеку успешно адаптировать и использовать предметные знания в различных ситуациях. При этом знанию конкретного предмета отводится отнюдь не главное место [2].

Пока педагогическая или психолого-педагогическая теория и, соответственно, практика приведения такого образовательного «хаоса» в «порядок» отсутствует. Это можно сделать только с позиций теории, содержащей принципы и условия, при которых в образовательном процессе моделируются или реально представлены ситуации усваиваемой профессиональной деятельности, в которых можно использовать как научные, так и «житейские» (Л. С. Выготский) знания.

Проблема отбора информации, составляющей содержание обучения, осложняется одновременным наличием двух взаимосвязанных, но разнонаправленных процессов: 1) быстрым ростом объема и распространения информации во всех сферах жизнедеятельности человека; 2) не менее быстрым темпом устаревания знаний, который существенно сокращает «жизненный цикл» навыков, умений, компетенций, профессий.

Это подводит к мысли о *возросшей актуальности идеи непрерывного образования*, об образовании не «на всю жизнь», а «через всю жизнь», в котором обеспечивается непрерывное развитие личности школьника, студента, слушателя, работника, каждого члена общества в структурах образования и самообразования.

Все более широкое использование информационно-коммуникационных технологий способствует появлению и другой проблемы: разделению единого процесса образования на отдельные ветви – обучение и воспитание, и даже «забвению» воспитания. Когнитивные науки, усилиями которых ИКТ и появились, исходят из того, что механизмы работы компьютера и мозга человека идентичны («компьютерная метафора»). Значит, о воспитании в «общении» с компьютером речь не идет.

Воспитание может иметь место только в процессах диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательной деятельности – педагога и обучающегося. Оба они не просто действуют, они совершают поступки, посредством которых «присваивают» как технологические, так и нравственные нормы, то есть одновременно обучается и воспитывается. А компьютер не действует, не преследует определенные цели, тем более, не поступает, он лишь реагирует на сигналы, заданные программой. Возникает иллюзия диалога, что тоже неплохо, но это не имеет никакого отношения к процессам воспитания.

Отсутствие при работе с компьютером живого диалогического общения людей на родном или каком-то научном языке приводит еще к двум невосполнимым потерям: страдает речевая функция человека, а с ним и мышление, которое совершается в речи, а порождается, как давно показано в психологии, первоначально в диалоге с родителями и другими взрослыми. Если учесть, что в современной цифровой среде чуть ли не новорожденный ребенок уже требует себе гаджет, то прогноз относительно развития речи и мышления человека становится совсем неблагоприятным.

Сказанное отнюдь не означает, что не следует использовать ИКТ в образовании, как раз наоборот. Но важно «не пересолить», важно найти психологически, физиологически, педагогически и методически обоснованный баланс между использованием возможностей компьютера и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся. В противном случае возникают психические феномены, которые можно наблюдать у представителей так называемого *поколения «Z», или цифрового поколения.*

Такое название получило в работах многих зарубежных исследователей поколение людей, родившихся в конце 1990-х – начале 2000-х годов. Это дети и подростки, социализация которых проходит в условиях широкого распространения цифровых информационных систем в сфере быденной жизни, образования и профессиональной деятельности.

Понятие «цифровое поколение» («поколение Z») возникло в рамках теории поколений, которая начала разрабатываться Н. Хоувом и В. Штраусом. Согласно этим авторам, поколенческие

ценности складываются под влиянием условий жизни и воспитания ребенка до 12–14 лет. Они являются глубинными, подсознательными, определяют формирование личности и оказывают влияние на жизнь, деятельность и поведение людей [104].

Исследователи, работы которых можно во множестве найти в интернете, отмечают целый ряд особенностей представителей «цифрового поколения»:

- дети чуть ли не с момента рождения общаются с внешним миром преимущественно через экраны мобильных телефонов и дисплеи компьютеров;
- им трудно заводить друзей в реальном мире; виртуальное общение преобладает над личным; дети быстро вступают в онлайн-контакт, однако реальные дружеские связи для них затруднены;
- при виртуальном общении визуальный язык заменяет детям привычный для предыдущего поколения обычный текст;
- каждый день дети и подростки успевают просмотреть множество экранов, поэтому у них растет скорость восприятия информации, однако они с трудом удерживают внимание на одном предмете;
- для детей гораздо привычнее читать короткие новости, чем какую-нибудь статью; образ их мыслей отличается фрагментарностью, а суждения – поверхностностью;
- авторитет родителей уменьшается в пользу всезнающего интернета, увеличивается психологическая дистанция между ребенком и взрослым, а вместе с этим страдает процесс передачи опыта от родителей к детям. Недостаток позитивных эмоциональных контактов в семье и избыток информации приводят к нарушениям развития нервной системы: дети легко возбудимы, впечатлительны, непоседливы, менее послушны;
- многие подростки зачастую плохо ориентируются даже в собственном городе, хотя быстро найдут нужное место на своем мобильнике;
- растет число детей поколения Z, страдающих от избыточного веса;
- у них размыты социальные и гендерные ориентации, возникают проблемы самоидентификации; зыбкими становятся понятия брака и семьи;

- отсутствует реальный жизненный опыт, дети не могут решать даже небольшие проблемы, они вырастают чувствительными и пессимистическими, немногие смогут добиться независимости собственными усилиями;
- Z-поколению присуще «витание в фантазиях», им с трудом удастся отделить черты виртуальных героев от реальных; основная причина оторванности от реальности – навязчивая массовая культура;
- почти всю информацию дети поколения Z получают из сети, что придает им уверенности в своих взглядах, которые далеко не всегда правильны;
- дети этого поколения ориентированы на потребление и более индивидуалистичны, чем дети предыдущего поколения; они нетерпеливы и сосредоточены в основном на краткосрочных целях, при этом менее амбициозны.

Американский психолог Шерри Постник-Гудвин так характеризует детей и подростков «цифрового поколения»: «Они предпочитают текстовое сообщение разговору. Они общаются в сети – часто с друзьями, с которыми никогда не виделись. Они редко бывают на улице, если только родители не организуют их досуг. Они не представляют себе жизни без мобильных телефонов. Они никогда не видели мира, в котором не было высоких технологий или терроризма. Компьютеры они предпочитают книгам и во всем стремятся к немедленным результатам. Они выросли в эпоху экономической депрессии, и от них всеми ожидается лишь одно – быть успешными. Большинство из них очень быстро взролеют, ведя себя значительно старше своих лет» [54].

С подобным контингентом детей и подростков, особенно в больших городах, где высока насыщенность жизни, образования и профессиональной деятельности цифровыми устройствами, уже приходится работать школьному учителю и преподавателю колледжа, вуза и в нашей стране. Речь идет о принципиально новой ситуации в образовании, о необходимости проведения теоретико-методологических и прикладных исследований в рассматриваемой области, о соответствующем научно-методическом обеспечении деятельности учителя и повышения его педагогической квалификации.

Все сказанное не дает ответа на сакраментальный вопрос «Что делать»? Это лишь постановка вопроса о новом типе со-

цио-культурного наследования, о принципиально новой ситуации в образовании, сложившейся вместе с появлением детей, подростков и студентов – представителей которых можно отнести к «цифровому поколению». Но уже на изложенном материале можно сделать целый ряд **выводов**:

- 1) необходимо проведение целенаправленных фундаментальных и прикладных исследований, направленных на раскрытие психолого-педагогических, педагогических и иных закономерностей общего и профессионального развития детей, подростков и студентов – представителей «цифрового поколения»;
- 2) главным направлением исследований должны явиться не столько закономерности переработки человеком информации и механизмы работы мозга в сложившихся социокультурных условиях, чем занимаются и должны заниматься когнитивные науки, а закономерности личностного развития человека в системе непрерывного образования, начиная с момента его появления на свет; органичное место в этих исследованиях должны занять проблемы воспитания;
- 3) становятся все более актуальными исследования, направленные на выявление механизмов влияния разного рода контекстов на смысл воспринимаемой обучающимся информации;
- 4) необходимы серьезное повышение квалификации учителей, преподавателей, всех работников образования в рассматриваемой проблемной области, соответствующее научно-методическое обеспечение деятельности педагога на всех уровнях системы непрерывного образования;
- 5) растет актуальность идеи образования не «на всю жизнь», а «через всю жизнь», в котором обеспечивается непрерывное развитие личности каждого человека.

2.4. ПЕДАГОГ – ГЛАВНЫЙ СУБЪЕКТ РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Школьный учитель, преподаватель колледжа, вуза, других образовательных учреждений является главным субъектом реформы образования, поскольку именно ему нужно принимать решения по реализации принимаемых на государственном уровне направлений реформы. В этом качестве он отвечает за преобразования уходящей

парадигмы в новую, за качество образования, за здоровье обучающихся, за все.

При этом у него нет решительно никаких ресурсов, чтобы делать это успешно, кроме собственного преподавательского опыта, полученного в дореформенный период в условиях до сих пор доминирующего традиционного типа обучения. При этом он всегда назначается «крайним», ответственным за неуспех реформы.

Нужно назвать *три основные проблемы реформы*: 1) *отсутствуют необходимые для нее ресурсы*; 2) *отсутствуют компетентные педагоги-проектанты принципиально новой образовательной системы компетентностного типа*; 3) *педагог не опирается в процессе реализации направлений реформы на какую-либо научную основу, психолого-педагогическую теорию*.

Такую ситуацию невозможно себе представить в любой другой реформируемой сфере социальной практики. Скажем, для того, чтобы выпускать современную легковую машину вместо «Оки», необходимы денежные ресурсы, специалисты, проектирующие новое изделие с опорой на фундаментальные законы физики и иных наук, специально подготовленные специалисты – инженеры-производственники, мастера, бригадиры, рабочие, у которых формируют необходимые компетенции.

Современный российский педагог обязан одновременно совмещать три функции: 1) преподавателя, передающего информацию учащимся по «лекалам» традиционного обучения; 2) проектанта, созидающего современную педагогическую модель в соответствии с требованиями новой образовательной парадигмы, для чего у него нет ни соответствующих компетенций, ни опыта; 3) эксплуатационника, реализующего создаваемый им проект. И все это за весьма скромную зарплату.

Отвечая на вызовы времени, преподаватель школы, колледжа, вуза находится, образно говоря, в позиции каменщика, который, возводя стены уже спроектированного здания (работая в рамках старой парадигмы), выполняет еще и роль архитектора, который должен в процессе кладки создавать новый архитектурный облик строящегося здания, которого не было в природе.

Очевидно, что преподаватель вуза, педагогическое мастерство которого, по мысли К. Д. Ушинского, сводится к формуле «хорошо знай свой предмет и излагай его ясно», безусловно, владеет содер-

жанием преподаваемого предмета. Однако он не может быть компетентным в функции проектанта принципиально иной, нежели традиционная, образовательной парадигмы компетентностного типа. Поэтому данную функцию преподаватель вынужден выполнять чисто эмпирически, путем проб и ошибок, причем, «на ходу поезда» и во многих случаях формально, готовя массу документов, которые потом предъявит комиссии из органа управления образованием.

Но нельзя представить себе инженера, который берется спроектировать принципиально новую техническую систему без опоры на законы физики и данные множества других наук, готового построить автомобиль, самолет или корабль, не имея для этого чертежей. Конечно, «самодельщики» Кулибины и Черепановы в истории инженерного дела были, но на них нельзя делать ставку, когда речь идет о массовом производстве.

Отсутствие общей теоретической основы, на которую мог бы опираться каждый учитель, преподаватель при проектировании принципиально новой образовательной системы компетентностного типа, порождает чисто формальный подход – подготовку огромной массы всяких документов ввиду предстоящей проверки комиссией по аттестации; документов, никоим образом не повышающих качество образования и требующих огромных затрат времени и сил учителя школы, преподавателя вуза. Возникает проблема выбора такой психолого-педагогической теории, которая отвечает требованиям новой образовательной парадигмы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. В ответ на потребности развития капиталистического промышленного производства, требовавшего все более широкого распространения грамотности среди населения, в XVII веке, прежде всего в трудах Я. А. Коменского, складывается научная основа классической (традиционной) образовательной парадигмы, объяснительно-иллюстративный тип обучения. На первый план выходит функция полезности, подготовки людей, способных обслуживать расширяющееся промышленное производство.
2. Хотя Я. А. Коменский подчеркивал, что человек – самое сложное существо, реально в его теории ученик предстает некоей

«чувствующей машиной», фактически простой системой, воздействуя на которую можно, как и в случае любого механического устройства, получить желаемые результаты. Дело лишь в разумном распределении содержания, времени, места и метода.

3. С этого времени образование не представляет собой единства обучения и воспитания. «Первую скрипку» играет обучение, его содержание планируется, а необязательные воспитательные мероприятия вынесены во внеклассные занятия в школе и внеаудиторные в вузе, где желающие получают «воспитательные услуги», чаще всего за деньги родителей. Такое положение фактически закреплено в Законе об образовании в РФ и усугубляется с введением ЕГЭ.
4. В основе объяснительно-иллюстративного обучения, и до настоящего времени доминирующего в образовательном пространстве, лежит ассоциативно-рефлекторная теория; а основными принципами обучения являются природосообразность, наглядность, от простого к сложному, последовательность и систематичность изложения содержания, прочности усвоения знаний. В таком типе обучения нет места формированию мышления, обучение оторвано от воспитания, теория от практики.
5. Сущность процесса традиционного обучения состоит в передаче готовой учебной информации (неправоммерно называемой знаниями) от преподавателя к «обучаемому», который ставится в позицию объекта педагогических воздействий и должен усвоить информацию посредством использования разных форм и приемов запоминания, в том числе мышечного («школа памяти»).
6. Содержание обучения несет в себе информацию о прошлых ситуациях теоретического или практического действия. В результате в современных условиях быстрого обновления накопленной в мире информации и технологий производства школьник, студент оказывается «развернутым» в прошлое, а не в будущее. Это приводит к потере для него личностного смысла объективно существующей учебной информации, закрепленных в культуре значений в субъективные личностные смыслы («значения для меня» – А. Н. Леонтьев), в знания как подструктуру личности.

7. На нынешнем этапе развития науки, технологий производства, культуры общества (интеллектуальной, технологической, социальной, духовной) и самого образования назрела необходимость кардинального поворота от «абстрактного метода школы» к практико-ориентированному типу образования на всех его уровнях при сохранении основ его фундаментального теоретического содержания. Это и является сущностью новой образовательной парадигмы.
8. Смена образовательных парадигм происходит под влиянием ряда взаимосвязанных факторов: 1) развитие наук, в том числе о человеке, технологиях производства и социальной практике общества; 2) изменение миссии образования, отвечающего вызовам времени и новым жизненным реалиям; 3) научное понимание закономерностей развития человека через образование; 4) саморазвитие образовательной системы, которая в результате накопления педагогических инноваций, противоречащих принятым в существующей парадигме научным представлениям, становится готовой перейти в новое качество.
9. Одним из мощных факторов, обуславливающих необходимость перехода к новой образовательной парадигме, является все более широкое использование многообразных цифровых устройств в быту, культуре, практической, профессиональной деятельности, информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании. Однако нужно иметь в виду ряд проблем, связанных с их использованием:
 - когнитивные науки, усилиями которых они и появились, исходят из того, что механизмы работы компьютера и мозга человека идентичны («компьютерная метафора»). Через несколько столетий после Я. А. Коменского на новом витке развития представлений о человеке – ребенке или взрослом – и его образовании он снова уподобляется механическому устройству, теперь уже по переработке информации. Значит, речь о воспитании здесь тоже не идет, разрыв между обучением и воспитанием только усугубляется;
 - воспитание может иметь место только в процессах диалогического общения и межличностного взаимодействия педагога и обучающегося, где оба исходят из двух типов норм:

технологических и морально-нравственных, принятых в данном обществе и профессиональном сообществе. Оба субъекта не просто действуют, они совершают поступки, посредством которых «присваиваются» как технологические, так и нравственные нормы, то есть одновременно обучается и воспитывается. А компьютер не действует, не преследует определенные цели, тем более, не поступает, он лишь реагирует на сигналы, заданные пользователем или программой;

- отсутствие при работе с компьютером живого диалогического общения приводит и к следующим невосполнимым потерям: страдает речевая функция человека, а с ним и мышление, которое совершается в речи, а порождается, как давно показано в психологии, первоначально в живом диалоге с родителями и другими взрослыми.

Сказанное отнюдь не означает, что не следует использовать ИКТ в образовании, как раз наоборот. Но важно «не пересолить», важно найти психологически, физиологически, педагогически и методически обоснованный баланс между использованием возможностей компьютера и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса – педагога и обучающихся.

В мире отсутствует признанная психолого-педагогическая теория, которая составила бы концептуальную основу компьютерного обучения, поэтому чисто механическое встраивание «по приказу руководства» ИКТ в старую добрую объяснительно-иллюстративную систему обучения может лишь усилить ее недостатки. Это справедливо по отношению к любой значимой инновации.

Поэтому чрезвычайно актуальна проблема обучения детей «цифрового поколения»: необходимо проведение целенаправленных фундаментальных и прикладных исследований, главным направлением которых должны явиться закономерности не столько переработки человеком информации, сколько личностного развития таких детей.

10. Попытки встраивания в существующую традиционную систему «передачи знаний, умений, навыков» любой, тем более фундаментальной инновации типа ИКТ, не могут быть успешными без опоры на адекватную идею и принципам но-

вой парадигмы психолого-педагогическую теорию. Традиция, воплощенная в принципах, целях, содержании, формах, методах и т.п. образовательной деятельности и в педагогическом сознании ее субъектов, закономерно сопротивляется такому вмешательству. И чисто «силовыми» методами, типа признания того или иного вуза неэффективным или слияния отдельных школ в огромные комплексы, это сопротивление не преодолеть.

Новое, не затрагивающее «скрепы» традиционного обучения и воспитания, рано или поздно ассимилируется хорошо теоретически и методически обустроенным старым, не приводя к ожидаемому росту его качества. К такого рода «скрепам» относятся традиционные дидактические принципы, учебный план, который не предусматривает каких-либо инноваций, программа каждого предмета, формы, методы обучения, воспитания и контроля, кафедральная структура вуза, сам тип монологически обустроенной образовательной среды и т. п.

11. Становление новой образовательной парадигмы требует длительного времени и выполнения целого ряда объективных условий, в числе которых следующие: в обществе сложилась потребность в новой парадигме; в образовательной практике и в исследовательских лабораториях накоплен обширный опыт педагогических инноваций; для его обобщения и широкого распространения необходима адекватная педагогическая (психолого-педагогическая) теория, способная обобщить этот опыт и стать концептуальной основой перехода к новой образовательной парадигме.
12. Инновационный опыт и обобщающая его развитая педагогическая (психолого-педагогическая) теория являются двумя основными органичными, «законными» источниками, которые питают эволюционное развитие сложившейся образовательной системы и подготавливают ее к переходу в другое состояние – новой образовательной парадигмы.
13. Основным субъектом реформы образования, ответственным за ее реализацию и становление новой парадигмы является педагог (учитель школы, преподаватель колледжа, вуза). Однако он поставлен в очень сложную позицию, поскольку:

- 1) в государственных документах о реформе не задана какая-либо теоретическая основа, на которую он может опираться при принятии проектных решений по ее реализации; 2) пока система образования не перешла в новое качество, педагог должен продолжать работать «по лекалам» традиционного обучения; 3) одновременно, «на ходу поезда» должен создавать новую педагогическую модель, хотя у него нет для этого ресурсов, компетенций опыта; 4) реализовывать создаваемый им проект. И все это в условиях непомерного увеличения учебной нагрузки и за зарплату, далеко не соответствующую сложности труда педагога.
14. Один из основных парадоксов реформы состоит в том, что «внешний контур» системы образования кардинально изменился по сравнению с советским периодом истории (введение ФГОСов, ЕГЭ в школе и вузе, балльно-рейтинговой системы в вузах, многоуровневой системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура» в вузах, их диверсификация, информатизация образования, резкое снижение числа преподавателей вузов и мн. др.), а «внутренний контур» – технологии «передачи знаний, умений, навыков» – остались на уровне XVII века, когда они и появились.
15. Осталось в основном прежним и педагогическое сознание школьных учителей и преподавателей системы профессионального образования, при этом они обязаны проектировать и реализовывать новую, компетентностную модель образования, в чем они некомпетентны.
16. Государственные решения по реформе образования принимаются с позиций экономиста и менеджера, а не воспитателя, учителя, преподавателя, исследователя проблем образования и развития личности через образование, без реального участия педагогической общественности, знающей ситуацию изнутри.
17. Некритически заимствуются зарубежные педагогические модели, в том числе из стран, с заведомо более низким уровнем образования, чем был в СССР, например из США, без учета лучших отечественных традиций и национального российского менталитета (на Западе доминирует индивидуалистическое сознание, а для России в основном еще присуще общинное,

- коллективистическое, как ни странно звучит это утверждение по прошествии 25-ти лет).
18. Отсутствует системность в проведении реформы образования: изменения коснулись в основном целей и результатов образования, заданных ФГОСами (компетенции вместо ЗУНов), и способов контроля качества образования (ЕГЭ, балльно-рейтинговая система); другие звенья педагогической системы фактически остались нетронутыми, хотя в многочисленной учебной документации все отражено «как надо».
 19. Наблюдается буквально калейдоскоп изменений, задаваемых Минобрнауки РФ, которые в принципе невозможно разумно выполнить за короткое время, скажем, принятие ФГОС третьего поколения, ФГОС 3+, ФГОС 3++ и т.п. Государство стремится реализовать принимаемые решения по реформированию образования в короткие сроки без учета того, что оно является консервативной системой и требует капитальных вложений, длительного времени и усилий всего общества.
 20. Отсутствует должное обеспечение реформы педагогическими кадрами, способными квалифицированно работать в динамично изменяющихся условиях и проектировать новую систему образования.
 21. При принятии и реализации основных направлений реформы отсутствует опора на адекватную, мощную и признанную исследователями и практиками психолого-педагогическую теорию. В ее отсутствие учитель, преподаватель действует методом проб и ошибок, а в основном идет по формальному пути – пишет горы методических документов «для комиссии из Минобрнауки», а когда закрывает двери класса или аудитории преподает старыми добрыми методами.
 22. Низкий престиж труда учителя школы, преподавателя вуза, обусловленный не только низкой заработной платой (повышение, как уже было сказано, происходит за счет сокращения педагогического персонала, влекущего непомерное увеличение учебной нагрузки), но и отношением к ним чиновников самого высоко уровня, рекомендующих иногда педагогам для зарабатывания нормальных денег заняться бизнесом.
 23. Явно недостаточное финансирование функционирования и развития реформы системы образования.

24. Рождение новой, отвечающей современным требованиям образовательной системы возможно при условии встречи образовательной традиции, «беременной» масштабными педагогическими инновациями, с адекватной психолого-педагогической теорией, обобщающей этот опыт, делающей его научным фактом, предлагающей единый язык общения всех субъектов образования и показывающей пути создания эффективной образовательной практики.

Таким требованиям отвечает психолого-педагогическая теория контекстного образования, развиваемая в течение 35-ти лет в нашей научно-педагогической школе [7–28].

ГЛАВА 3.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. ТРЕБОВАНИЯ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ОСНОВЕНОГО ТИПА ОБРАЗОВАНИЯ

Психолого-педагогическая теория как концептуальная основа нового типа образования на всех его уровнях должна отвечать целому ряду требований:

- быть признанной научным и педагогическим сообществом;
- способной включать личностный потенциал каждого обучающегося, этот неисчерпаемый источник его творческой активности;
- обладать необходимой мощностью в понимании и объяснении широкого круга эмпирических инноваций;
- «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и социально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивая достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности;
- обеспечивать возможности прогнозирования, научного обоснования и продуктивной реализации практических шагов по реформированию всего образования;
- обладать свойством технологичности, чтобы через ее «очки» просматривались конкретные способы проектирования и осуществления инновационного образовательного процесса;
- служить основой определения и разработки наборов деятельностиных модулей, из которых создаются основные образовательные программы.

Таблица 3

Типы и виды обучения

Тип (вид) обучения	Основная цель (миссия)	Психологическая основа	Отношение к учащемуся	Способ задания целей	Содержание обучения	Педагогическое управление
<i>Доказательский</i>	Воспитание христианина	Стихийная; споспобности от Бога	Объект воспитания, стихийный учет индивидуальных особенностей	Названияние иэние педагогом	Канонические (Библейские тексты, схоластика)	Прямое, монологическое Учитель → Ученик
<i>Объяснительно-информационный или традиционный</i>	Подготовка человека к жизни и труду	Ассоциативно-рефлекторная теория	Объект педагогич. воздействий, стихийный учет индивидуальных особенностей	Извние, подмена заданиями, задачам	Канонизированное научное, объективное, безальтернативное	Прямое, монологическое, по образцу. (образованнине)
<i>Бихевиорально-технологичекий, праграмированное обучение</i>	Подготовка человека к жизни и труду, модификация поведения	Поведенческая психология (бихевиоризм): человек как стимул-реактивная система	Объект управления («черный ящик»), психологическая двальностика	Извние, подмена заданиями, алгоритмами действий	Канонизированное научное, объективное, безальтернативное	Прямое с обратной связью Преп. → Студент ↑ ← ← ↓
<i>Комьютерное обучение (информационно-коммуникативные технологии)</i>	Подготовка к жизни и труду	Бихевиоризм, когнитивная психология	Объект управления («черный ящик»), педагогическая двальностика	Извние, подмена заданиями, программами действий	Канонизированное научное, объективное, безальтернативное	Прямое с обратной связью, иллюзия диалога
<i>Поэтапное формирование действий</i>	Формирование теоретических понятий, предметных действий	Деятельностная теория усвоения опыта	Объект управления («прозрачный ящик»), субъект при 3-м типе ориентировки	Извние, подмена заданиями, задачами	Канонизированное научное, объективное, безальтернативное	Прямое с обратной связью
<i>Проблемное обучение</i>	Развитие творческого мышления	Психология мышления	Субъект познавательной активности	Порождение цели в проблемной ситуации	Вероятностное, субъективно порожаемое	Косвенное, через проблемное содержание и диалоги, общине
<i>Контекстное образование</i>	Овладение деятельностью профессора-педагога	Теория деятельности (модернизационная теория)	Субъект познавательной, социальной и будущей профессиональной деятельности	Целеполагание в проблемных ситуациях, целерализация	Отражающее содержание науки, проф. деятельности и социальной практики общества	Совместное, в сотрудничестве и диалогах, общине преподавателей и студентов

В таблице 3 приведены основные типы или виды обучения, которые заняли значимое место в образовательной практике, начиная со средневекового догматического типа и заканчивая современными моделями. Различия между типом и видом обучения состоят в том, что тип обучения широко представлен в образовательной практике страны и мира, а вид в лучшем случае только претендует на то, чтобы занять это место «под солнцем». В таблицу также не вошли упоминавшиеся выше «лабораторные модели», поскольку они лишь локально представлены в образовательной практике.

В отечественной психолого-педагогической науке разработан целый ряд теорий обучения, наиболее известными среди которых являются теория развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и их последователи), развивающая дидактическая система Л. В. Занкова, теория проблемного обучения (А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, Т. В. Кудрявцев и др.), поэтапного формирования умственных действий и понятий (П. Я. Гальперин и его научная школа) и др.

Однако при всей огромности их вклада в психологическую и педагогическую теорию и практику, они не решают проблему повышения качества всего образования, поскольку: а) разработаны, главным образом, применительно к школьному обучению и преимущественно к его начальному звену; б) по своей методологии они не являются практико-ориентированными; в) в них ставятся и решаются задачи развития теоретического мышления, овладения предметными действиями, универсальными учебными действиями, знаниями, умениями, навыками, и лишь некоторым фоном просматриваются задачи развития социальной компетентности обучающихся, их морально-нравственного воспитания.

Не может служить теоретической основой перехода к новой практико-ориентированной образовательной парадигме и как угодно тотальная информатизация образования, хотя она на это «агрессивно» претендует. Главными препятствиями этому, как уже было отмечено, являются следующие: 1) компьютер является лишь средством деятельности человека; 2) информационные коммуникативные технологии основаны на данных когнитивных наук, уподобляющих человека механическому устройству по переработке информации («компьютерная метафора»), а личность человека «остается

за кадром»; 3) вопросы морально-нравственного воспитания не входят в «поле зрения» ИКТ. Конечно, можно вживить под кожу человека обучающий чип, но это будет уже не образование, а зомбирование.

Обратимся теперь к психолого-педагогической теории контекстного образования, развиваемой в течение уже 35 лет в одноименной научно-педагогической школе [7–28], которая отвечает перечисленным выше требованиям к новой образовательной парадигме, новому типу образования.

В течение трех десятилетий исследования по теории и технологиям контекстного образования велись главным образом на материале профессионального образования, прежде всего вузовского, причем использовался термин «контекстное обучение». В последние годы проводятся исследования и по проблематике контекстного образования в общеобразовательной школе как органичном звене системы непрерывного образования [14], [20].

Исследования показали также, что в теории и практике контекстного образования речь идет о единстве обучения и воспитания. Поэтому в дальнейшем изложении будет использоваться термин «контекстное образование», а его теория и практика показана на материале высшего профессионального образования³.

3.2. ИСТОЧНИКИ ТЕОРИИ И СОДЕРЖАНИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Существует три источника, на интегративном единстве которых и при соответствующем их теоретико-методологическом и психолого-педагогическом осмыслении базируются сама идея, теория и технологии контекстного образования:

- 1) деятельностьная теория усвоения социального опыта, развитая в отечественной психологии и педагогике и несколько переосмысленная автором теории контекстного образования;
- 2) теоретическое обобщение с позиций теории деятельности многообразного эмпирического инновационного опыта и педагоги-

³ К сожалению, в Законе об образовании по странной логике его авторов слово «профессиональное» не используется. Впрочем, в этом есть своя логика, поскольку в США, например, откуда и пришла к нам система «бакалавр-магистр», бакалавр – академическая степень. И там без дополнительной профессиональной подготовки бакалавр не имеет права работать, где бы то ни было: на производстве, сфере услуг и т. п. Но в данной книге будут использоваться термины «профессиональное образование» и «специалист».

ческих моделей как результатов лабораторных исследований, накопленных в течение длительного времени, особенно в последние полвека;

- 3) психологическая категория «контекст» в ее смыслообразующем влиянии на процесс и результаты образовательной деятельности ее субъектов.

Нужно особо отметить, что совокупность технологий контекстного образования не сводится к тем, которые считаются инновационными, типа деловой игры, кейс-стади или «метода проектов». В состав таких технологий входят любые традиционные и новые, в том числе те, которые являются результатом творческих поисков конкретных учителей, преподавателей, исследовательских коллективов.

Для удобства перехода к изложению сущности теории контекстного образования целесообразно начать их характеристику в обратном порядке.

3.3. ПОНЯТИЕ «КОНТЕКСТ» КАК СМЫСЛООБРАЗУЮЩАЯ КАТЕГОРИЯ

В философской, лингвистической, педагогической, психологической литературе термин «контекст» используется очень широко. Ни один механизм психического отражения на разных его уровнях – бессознательном, восприятия, памяти, мышления, ценностных ориентаций, социальной активности – не описывается без привлечения этого термина. В то же время понятие «контекст», пришедшее из лингвистики, еще только входит в категориальный строй психологической науки как одна из категорий, без которой многие психологические механизмы не могут быть до конца раскрыты. Подробно об этом можно прочитать в фундаментальной монографии А. А. Вербицкого, В. Г. Калашникова [17].

По определению А. А. Вербицкого, *контекст* – это отраженная в сознании и психике человека система внутренних и внешних условий его жизни, поведения и деятельности, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование субъектом конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам. Соответственно, *внутренним контекстом* являются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт

человека; *внешним* – отраженные в сознании и психике предметные, социокультурные, пространственно-временные и иные характеристики ситуации, в которых он действует [78].

Философы, психологи, лингвисты, педагоги, да просто люди используют термин «контекст» очень широко, он буквально «скрипит» у них под ногами и используется для того, чтобы передать или понять смысл того или иного явления, понятия, высказывания или слова. Так, А. Ф. Лосев отмечает, что все оттенки значения данных слов, их реальный смысл возможны благодаря тому, что в живом языке эти слова берутся только в связи с разнообразным контекстом речи: «Значение знака есть знак, взятый в свете своего контекста» [63, с. 61]. Переход от лингвистического к психологическому контексту осуществляется посредством понятия «ситуация», определяемого в психологии как система условий, побуждающих субъекта и опосредствующих его активность.

Контекст и ситуация связаны таким образом, что в ситуацию включаются не только внешние условия, но и сам действующий субъект и другие люди, с которыми он находится в отношениях общения и межличностного взаимодействия. «В своей первоначальной функции, – пишет Л. Ф. Обухова, – слово лишь указывает на предмет и способ его достижения; оно неразрывно связано с ситуацией и является как бы одним из свойств предмета или действия. Даже в развитой форме – форме письменной речи – слово остается в плену у ситуации, в контексте действия» [69, с. 178].

П. Линдсей, Д. Норман отводят контексту большую роль в процессах переработки информации человеком: контекст дает правила, по которым строится перцептивный мир; благодаря контексту человек знает, что ему следует ожидать, и может осмысленно интерпретировать продукты восприятия. Поэтому, прежде чем приступить к действиям, человек старается собрать как можно больше контекстной информации. Чем больше он знает, что произойдет в будущем, тем легче воспринять то, что происходит в настоящем [61].

Контекст может оказывать тормозящее или активизирующее влияние на продуктивные процессы мышления, препятствовать или, наоборот, способствовать возникновению проблемных ситуаций. Творческое решение проблем может осуществляться как «отвязка» от ситуационного контекста и прошлого опыта, которая может происходить через помещение познаваемого объекта во все новые контек-

сты, что и составляет конкретный механизм мышления, описанный С. Л. Рубинштейном как анализ через синтез. «Понимание, – писал он, – как процесс, как мыслительная деятельность – это дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализация (синтез) образующих этот контекст» [83].

О контекстах понимания, нескончаемом обновлении смыслов во все новых контекстах, преобразовании смысла слова в новом контексте писал М. М. Бахтин: «Понимание носит активно-диалогический характер и является соотнесением данного текста с другими текстами и его переосмыслением в едином контексте предшествующего и предвосхищаемого» [4]. Это, как нам представляется, то единство процессов антиципации (предвосхищения) и рефлексии, которое является механизмом регуляции понимания, мышления и вообще сознательной деятельности человека. Настоящее приобретает для человека смысл только в контексте прошлого и будущего [9].

Понятие «текст» имеет широкий смысл. Как писал М. М. Бахтин, «человеческий поступок является потенциальным текстом и может быть понят как таковой, а не как физическое действие, только в диалогическом контексте своего времени как реплика, смысловая позиция, система мотивов. Отсюда возможность выделения контекстов разных типов: деятельностного, культурного, исторического, социального, поведенческого, эмоционального и т. п.» [4].

Л. С. Выготский привлекал понятие «контекст» для объяснения соотношения значения и смысла: слово приобретает смысл в контексте абзаца, абзац – в контексте книги, книга – в контексте всего творчества автора. Так, слово «попляши», которым заканчивается басня И. А. Крылова «Стрекоза и муравей», имеет вполне определенное значение. «Но в контексте басни оно приобретает гораздо более широкий интеллектуальный и аффективный смысл... Вот это обогащение слова смыслом, который оно вбирает в себя из всего контекста, и составляет основной закон динамики значений» [30, с. 347].

«Раскрывая механизм "вплетения" индивидуального в ткань социальной реальности, важно, – пишет Г. М. Андреева, – с самого начала рассматривать личность в общей системе общественных отношений, т.е. в социальном контексте, представленном системой реальных отношений личности с внешним миром» [1].

Понимание текста зависит не только от синтаксиса, но и от контекста, который может быть внешним по отношению к речи (физическое окружение) и внутренним, собственно речевым. Наряду с этими видами контекста можно выделить социальный и субъективно-психологический контекст (культурные ценности, нормы и особенности общения), особый контекст говорящих на данном языке (представления друг о друге, психологическая дистанция), контекст, относящийся к прагматике общения. В контекстах коммуникации производится и воспроизводится смысл [85].

Предметы и явления объективной действительности, их личностный смысл даны субъекту не сами по себе, а в том или ином предметном и социальном контекстах, которые во многом определяют содержание психического. Поэтому, как писал Дж. Брунер, «объяснение любого явления – будь то восприятие или что-нибудь другое – требует как пристального изучения контекста, в котором это явление происходит, так и изучения внутренней природы самого явления» [6].

Исходя из всего сказанного, нельзя сводить усвоение социального опыта только к той или иной технологии обучения, абстрагируясь от того, что учебно-воспитательный процесс в школе, колледже или вузе является специфической сферой социальной практики и отражает в себе все закономерности, которые существуют в обществе. Как писал Л. Клинберг, «внутренние закономерности дидактических процессов можно постигнуть лишь в том случае, если они поставлены в контекст широких процессов образования и осмысливаются как частичные процессы широких общественных процессов» [49].

По мнению А. Н. Леонтьева, в индивидуальном сознании значения являются проекциями «надындивидуальных» значений, существующих в данном обществе. Значения – это то, что может быть монологически изложено в качестве устного или письменного текста. Будучи усвоенными, например, путем запоминания текста, значения как фундамент знания могут и не стать достоянием личности, т. е. собственно знанием, тем, что имеет для человека личностный смысл, является руководством к действию, выражает его отношение к миру, обществу, к другим людям и к самому себе [59].

Психологически, т.е. в системе сознания человека, значения реализуют определенные личностные смыслы, которые и создают

пристрастность человеческого сознания. Таким образом, значения представляют собой определенный строительный материал для порождения смыслов, поскольку осознание действительности происходит только посредством усваиваемых извне значений, которые человек получает в обществе [Там же].

Подлинное понимание развития сознания и психики человека, – писал С. Л. Рубинштейн, – требует их включения в реальный контекст жизни и деятельности людей, которым они обусловлены. Наиболее ценное в педагогической системе А. С. Макаренко в том и состоит, по мнению ученого, что он понял это соотношение и сделал основным стержнем своей практической педагогической работы [83]. Сходные мысли высказывает педагог-новатор Е. Н. Ильин: «Искусство общения – в гибкой сочетаемости учебного и жизненного в наших контактах со школьниками. Знание исключительно вокруг книги и только на ее основе у огромного числа ребят отклика уже не находит. Книга книгу зовет в тупик, если выпадает жизненная опора» [46, с. 205].

Все эти положения значимы и по отношению к обучающимся в системе образования. Контекст жизни и деятельности, предметно-технологический, социальный и морально-нравственный контексты профессионального будущего, заданный с помощью соответствующих психологических, дидактических и педагогических методов, средств и приемов наполняет учебно-познавательную деятельность обучающихся личностным смыслом, обуславливает меру включенности в процессы познания и будущего преобразования действительности, превращение информации в знание.

3.4. ЭМПИРИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Во всем мировом образовательном пространстве, включая российское, появилось великое множество педагогических моделей и инновационных педагогических технологий. Как уже отмечалось, образовательная практика буквально «беременна» подобными инновациями – предвестниками новой образовательной парадигмы, отвечающей вызовам времени и достижениям наук о человеке и его развитии в процессах образования.

Термин «педагогическая инновация» появился относительно недавно; раньше говорили о передовом педагогическом опыте, педагогах-новаторах, психолого-педагогических моделях «развивающего» обучения и т. п. Как будто есть обучение, которое ничего не развивает. Еще как развивает, только зачастую в обратную сторону от той, которая необходима самому человеку, обществу, производству, культуре вообще. Достаточно вспомнить сокрушительное влияние на образование пресловутого ЕГЭ или тотальную информатизацию традиционного образования «по приказу», а не по причине научно доказанного ее позитивного влияния на качество образования.

Уже давно «на слуху» новые формы лекций, семинары-дискуссии, анализ конкретных производственных ситуаций или решение ситуационных задач, методы имитационного моделирования, ролевые игры, деловые игры, самостоятельная работа студентов (СРС), метод проектов, новые информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) и т. п. Нарбатывался опыт учебно- и научно-исследовательской работы студентов (УИРС, НИРС), «реального» дипломного проектирования, результаты которого зачастую внедрялись в производство.

Делались успешные попытки интеграции учебной, научной и практической деятельности студентов посредством организации филиалов выпускающих кафедр на производстве, непрерывной производственной практики, создания учебно-научно-производственных комплексов, опытных производств при вузах, заводах-втузов и т.п. Какие-то технологии отходили в прошлое, появлялись другие. «Новое дыхание» разного рода педагогическим инновациям придала дрящящая уже четверть века реформа образования, провозгласившая основным ее направлением компетентностный подход.

Нужно особо подчеркнуть одну общую закономерность во всех этих инновациях: перечисленные и другие новые педагогические модели, методы обучения и формы организации учебной деятельности студентов приближают ее к формам, технологиям и условиям реальной социокультурной и профессиональной деятельности, претендуя на то, чтобы в конечном итоге заменить чисто академическую традицию передачи «обучаемым» абстрактной информации, называемой знаниями, педагогическими моделями формирования практико-ориентированных компетенций.

Заявив рефлексивную позицию, можно сделать ряд *выводов*:

- 1) на определенном витке развития цивилизации образование оторвалось от социальной практики и превратилось в процедуру передачи обучающимся готовой абстрактной информации об основах наук и формирования некоторых академических умений и навыков;
- 2) в эпоху современного постиндустриального общества образование стремится посредством разного рода инноваций вернуться к практике, но без потери фундаментального теоретического содержания;
- 3) обращению образования к практике объективно способствует, вызывающий много критики и непонимания, компетентностный подход как основное направление реформы образования на всех его уровнях.

Другими словами, поток педагогических инноваций свидетельствует о тенденции смены традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения, авторитарного, оторвавшегося от воспитания и отвечающего потребностям индустриального общества, новым типом образования, адекватного потребностям развития постиндустриального общества, к стимуляции и поддержке творческого потенциала студентов, от авторитарно-технократической к гуманистической, лично ориентированной педагогике.

Инновации стали появляться, как только традиционный тип обучения заявил о себе и завоевал образовательное пространство практически во всем мире. Это свидетельство «нормального», эволюционного развития любой системы. Закономерно также, что традиционная образовательная парадигма и традиционное же педагогическое и управленческое сознание пока вольно или невольно сопротивляются саморазвитию образования и переходу к новой образовательной парадигме. Об этом свидетельствует хотя бы отмечавшаяся выше традиционная нормативно-правовая основа организации содержания и процесса образования в виде учебных планов, программ, кафедральной структуры вуза и т. п.

В нашей стране инновационные педагогические технологии стали особенно интенсивно разрабатываться с середины 1970-х годов. Условно говоря, их можно распределить по двум «корзинам». В одной, названной «лабораторные модели», окажутся те, которые явились результатами научных исследований, основанных на кон-

кретной психолого-педагогической теории. В другую «корзину» под маркой «активное обучение» можно поместить все эмпирические разработки преподавателей, основывающиеся на здравом смысле, творческом воображении и передовом педагогическом опыте.

В первой «корзине» из наиболее известных и продвинутых в практику можно увидеть психолого-педагогические модели, разработанные в русле идей школьного «развивающего обучения», теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, проблемного обучения. Последние две модели пригодны для любого уровня непрерывного образования. Проблемный подход основывается на научных представлениях о развитии мышления школьника, студента, восходящих к работам Дж. Дьюи в начале XX века и к исследованиям С. Л. Рубинштейна в середине 1950-х годов.

Однако ни одна из этих моделей не может претендовать на то, чтобы стать концептуальной основой компетентностного подхода в школе или вузе, тем более – основой всей реформы образования. Хотя бы потому, что они преследуют прежде всего цель формирования теоретического мышления, а не профессиональных компетенций, и не направлены на решение проблем воспитания в единстве с обучением.

В 1970-х годах в психолого-педагогической литературе проходили интенсивные дискуссии о сущности и возможностях проблемного обучения. Одни авторы считали, что оно является новым видом или типом обучения, другие рассматривали как один из подходов к активизации познавательной деятельности. Практика показала, что проблемное обучение не оформилось в самостоятельный тип, охватывающий все виды и формы учебной работы студентов или школьников. Однако оно обусловило признание и реализацию принципа проблемности как одного из ведущих в любом виде современного обучения, понимание того, что проблемный подход к содержанию образования имеет все преимущества перед общепринятым задачным.

Во вторую «корзину» можно поместить инновационные педагогические технологии так называемого «активного обучения» (к нему иногда неправомерно причисляют и проблемное обучение). Термин взят в кавычки, поскольку в природе не существует теории активного обучения, следовательно, и его самого, и вряд ли такая теория может быть создана на тех ложных основаниях, которые ему приписываются. Посмотрим, так ли это.

Активным обучение называют потому, пишут авторы, что в нем используются активные и интерактивные формы и методы обучения, интерактивные дидактические материалы и даже «интерактивные доски». «По умолчанию» выходит, что существуют пассивные формы и пассивные методы. Но это нонсенс, поскольку, как уже было показано выше, метод – это путь к достижению цели, а форма может быть только адекватной или неадекватной заключенному в ней содержанию.

В другом варианте трактовки «активное обучение» – это совокупность форм, методов, средств и условий обучения, обеспечивающих активизацию обучения. Термин возник как оппозиция «сообщающим» методам традиционного обучения; все, что к ним не относится, причисляется к методам «активного обучения».

Однако снова нестыковка: такая активизация напоминает допинг. Когда школьник или студент отключился от восприятия информации педагога или даже уснул на занятии, его «вздвучивают» проблемным вопросом или каким-то другим способом, далее сообщают следующую порцию готовой информации, и «обучаемый» снова отключается от ее восприятия. Кроме того, нельзя установить сколько-нибудь разумный критерий того, что в результате использования тех или иных инноваций «пассивное» обучение превращается в «активное».

Вывод простой: бесполезно активизировать традиционное обучение, сводящееся к передаче готовой информации о прошлых образцах социального опыта, с которыми школьник или студент, скорее всего, не встретится в своей будущей социальной практике жизни и профессиональной деятельности. Такая информация не имеет для него личностного смысла, она ему неинтересна, поэтому он и отключается.

А чтобы удерживать внимание, воспринимать и запоминать неинтересную информацию, человеку нужно, «насилуя» себя, предпринимать огромные усилия. Поэтому как раз традиционные, «неактивные» методы обучения предполагают высокий уровень активности обучающегося. В психологии давно показано, что даже восприятие единичного предмета невозможно без включения «встречной» психической или психо-физиологической активности человека. Так, глаз незаметно для человека многократно обегает контур воспринимаемого предмета, и, если выключить глазодвигательные мышцы, очень скоро человек перестает его видеть.

Следовательно, дело не в названии метода как активного или пассивного, а либо в использовании неадекватных целям и содержанию методов обучения, либо в отсутствии у обучающегося личностного смысла усвоения передаваемой педагогом информации. Как уже было сказано, личностный смысл – это значение для обучающегося информации как ориентировочной основы его практического действия и поступка, в контексте которых только и может информация превратиться в знание.

Словосочетание «активные методы обучения» зачастую используется в литературе для обозначения ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, решения ситуационных задач и др. Однако: 1) перечисленные и подобные им являются не методами обучения, а формами организации учебной деятельности студентов; 2) метод не может быть, по определению, активным или пассивным, если с его помощью достигаются те или иные образовательные цели, иначе это попросту не метод. Другое дело, что с использованием того или иного метода включаются разные уровни активности обучающегося – от элементарного ощущения и восприятия до совместного творческого мышления.

Многообразны формы и методы (технологии) инновационного или «активного обучения» – результат преимущественно эмпирических разработок преподавателей. Практика показывает, что без опоры на развитую психолого-педагогическую теорию «активное обучение» уже начинает разделять судьбу многих новаций, рано или поздно превратившихся лишь в один из элементов старой, доброй традиционной системы, как это произошло, например, с программированным обучением.

Автор данной книги писал еще в 1981 году: «С появлением деловых игр и других, ориентированных на практику форм и методов обучения, можно, очевидно, говорить о появлении нового типа обучения – знаково-контекстного» [7]. Так оно первоначально называлось. По прошествии 35-ти лет в образовании на разных его уровнях накоплен огромный эмпирический инновационный опыт, противоречащий теории, содержанию, методам, методикам традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения и отвечающий по многим признакам основным положениям теории контекстного образования.

С позиций этой теории представляется возможным обобщить эмпирически разработанные инновационные педагогические мо-

дели и технологии и вкупе с известными «лабораторными моделями» создать научную основу системного проектирования образования нового, компетентностного типа. Она позволит преодолеть противоречия между теорией и практикой, значением и смыслом, информацией и знанием, обучением и воспитанием, традицией и инновациями, между учителем и учеником, преподавателем и студентом.

Педагогический статус конкретных педагогических технологий, причисляемых без какого-либо теоретического обоснования к «методам активного обучения», либо к «активным методам обучения», получает свою определенность в теории контекстного образования, составляя в качестве инновационных педагогических технологий один из трех его источников.

3.5. ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ УСВОЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА КАК ИСТОЧНИК ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Общая структура деятельности человека

Теория контекстного образования, как было сказано выше, является одним из направлений развития деятельностной теории усвоения социального опыта в трудах крупных отечественных психологов: С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и других. В соответствии с этой теорией усвоение содержания образования осуществляется не путем простой передачи обучающемуся информации, а в процессе его собственной познавательной деятельности, направленной на предметы и явления окружающего мира и на самого себя.

Эти авторы исходили из того, что в отличие от поведения животных деятельность человека определяется не биологически заданными, а исторически выработанными социокультурными программами. Их использование означает переход от поведения, направленного на поддержание биологического существования, к деятельности как специфически человеческой форме активного отношения к миру. Содержанием такой деятельности является целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры и тем самым развитие себя как личности и индивидуальности.

Посредством активной, «пристрастной», как писал А. Н. Леонтьев, деятельности происходит присвоение человеком социального опыта, развитие психических функций и способностей человека, систем его отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. При этом для того, чтобы сформировать способность выполнения любой деятельности, нужно совершить практическую деятельность, адекватную той, которая объективно существует в социальной и профессиональной культуре.

С этих позиций цель студента состоит не только в усвоении знаний, умений, навыков, компетенций, – они необходимы, но недостаточны, – а в овладении целостной профессиональной деятельностью специалиста (бакалавра, магистра). Любая деятельность имеет одинаковую кольцевую структуру, все звенья которой взаимосвязаны. При этом тот или иной тип деятельности обусловлен ее мотивом (познавательная, практическая и т.п.), действие или поступок – его целью, а условия выполнения действия диктуют те или иные операции, посредством которых выполняется это действие.

Психологическую структуру любой деятельности последователи рассматриваемой теории обычно изображают в следующем виде (рис. 3).

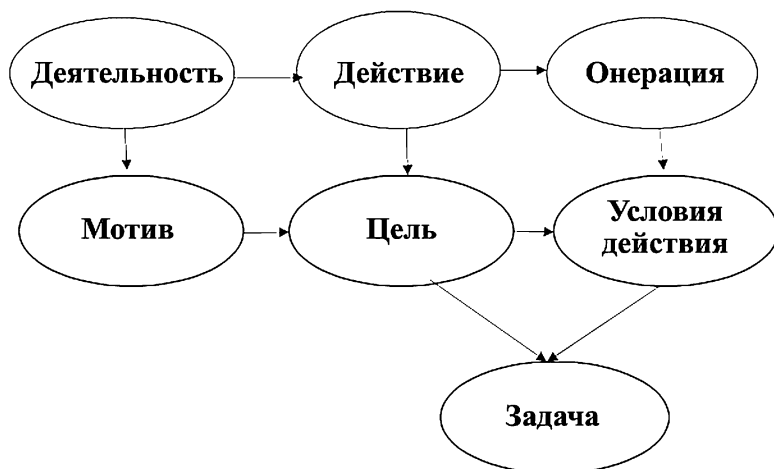


Рис. 3. Традиционная психологическая структура деятельности

Такая структура хорошо отражает саму идею деятельности как «молярную» (А. Н. Леонтьев) единицу активности человека в отличие от ассоциации, стимул-реакции или бита информации. Она хорошо иллюстрирует структурные компоненты деятельности, показывает, что с чем соотносится (деятельность – с мотивом, действие – с целью, операция – с условиями деятельности).

Однако, скажем, блок деятельности прямо не соотносится с целью, действие с мотивом и т. п. И совсем непонятно, почему выделен отдельный блок «Деятельность», ведь рисунок отражает всю ее структуру. Задача вовсе не относится к структурным компонентам деятельности; она здесь появилась, очевидно, как воплощение идеи А. Н. Леонтьева, что задача – это цель, данная в определенных условиях. А учителю, преподавателю и вовсе нечего делать в своей педагогической деятельности, ориентируясь на такую структуру деятельности.

Не все «в порядке» и с основной единицей деятельности – предметным действием, о чем уже говорилось выше. Фактически те авторы, которые декларируют деятельностный подход к усвоению социального опыта, редуцируют деятельность к предметному действию (игровому, умственному, ориентировочному, универсальному учебному действию (УУД) и т. п.), их сумме или системе. Препятствует продуктивному использованию деятельностного подхода в образовании и то, что теоретический конструкт «предметное действие» (в отличие от понятия «по поступок») не несет в себе воспитательных возможностей. Можно ведь технологически грамотно выполнять ту или иную деятельность и нести при этом вред другим людям, обществу или самому себе, быть аморальным.

Гораздо более адекватной с позиций реализации деятельностного подхода в образовательной практике является следующая предложенная автором данной книги общая психологическая структура любой деятельности (см. рис. 4).

В изображенной на рисунке структуре деятельности нет отдельного информационного блока, хотя считается, что именно передача научной информации обучающимся является главной целью образования любого уровня. Знания, даже если в них превратилась информация, не являются самоцелью: усвоить, чтобы знать или чтобы сдать экзамены. Практическая деятельность к знаниям не сводится; будучи приобретенными, они составляют лишь средство ее компетентного осуществления.

Поэтому информация (еще не знание!) содержится в каждом из отображенных на рисунке структурных звеньев деятельности, составляя ее ориентировочную основу. Знанием она становится тогда, когда на этой основе осуществляются какие-то практические действия, в том числе внутренние, мыслительные (анализ, синтез, обобщение, умозаключение и т. п.), и поступки.

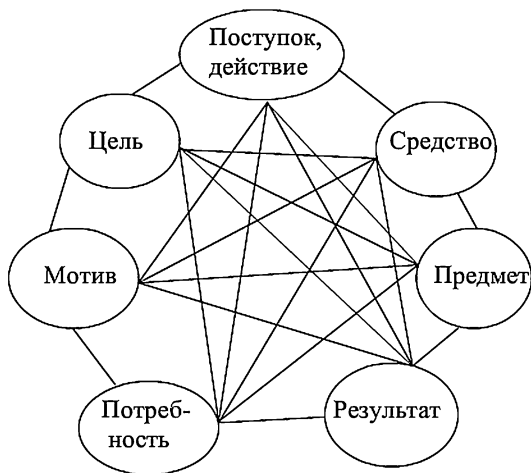


Рис. 4. Общая психологическая структура деятельности человека, по А. А. Вербицкому

На рисунке видно, что все структурные звенья деятельности взаимосвязаны, поэтому в нее можно войти с любого из них, изменяя деятельность в желаемом родителю, педагогу, руководителю, самому человеку направлению. Изменение, скажем, цели или предмета деятельности приводит к определенным изменениям и во всех других ее звеньях, к системному эффекту, точно так же, как изменение в любом другом компоненте структуры деятельности.

Таким образом, посредством прямых или косвенных воздействий на любое из структурных звеньев деятельности или на их совокупность преподаватель может задавать психолого-педагогические условия движения деятельности от познавательной к профессиональной, помогать студенту овладевать целостной профессиональной деятельностью.

3.6. ПРОТИВОРЕЧИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ИДЕЯ ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

Можно ли стать специалистом, находясь в позиции студента; делая одно, учась, овладеть другим – практической деятельностью; усваивая информацию, овладеть знанием? Вопрос риторический, поскольку ответ ясен – практически невозможно, поскольку в том и другом случае человек выполняет разные деятельности.

У них одна и та же психологическая структура, однако, содержательное наполнение каждого из структурных блоков абсолютно иное: разные потребности, мотивы, цели, поступки и действия, средства, предмет и результаты (табл. 4). И традиционные «искусственные» формы организации учебной деятельности студентов совсем не похожи на реальные формы профессиональной деятельности специалистов. На производстве работники не сидят в затылок другу к другу и не слушают лекции, скажем, как варить сталь.

Таблица 4

Отличия в содержательном наполнении звеньев общей структуры учебной и профессиональной деятельности

Структурные звенья деятельности	Учебная деятельность	Профессиональная деятельность
Потребность	В учении	В труде
Мотив	Познание нового, получение профессии	Реализация интеллектуального и духовного потенциала, саморазвитие личности
Цель	Общее и профессиональное развитие личности	Производство материальных или духовных ценностей
Поступки, действия, операции	Познавательные, преимущественно интеллектуальные	Практические, в том числе теоретико-практические
Средства	Психического отражения действительности	Преобразования реальной действительности

Предмет	Учебная информация как знаковая система	Вещество природы (инженер), личность и психика (педагог), тело и душа человека (врач) т.п.
Результат	Деятельные способности человека, система отношений к миру, другим людям, к самому себе	Товары, образованность людей, их здоровье; самореализация личности

Таким образом, *основное противоречие традиционного профессионального образования* состоит в том, что находясь в своего рода виртуальном образовательном пространстве, выполняя учебно-познавательную деятельность, предметом которой является абстрактная информация, обучающийся должен овладеть принципиально иной по целям, условиям, содержанию, формам, методам, средствам, процессу и результату профессиональной или иной практической деятельностью. А сделать это в условиях традиционного обучения невозможно. Нельзя ожидать, что, учась плавать, человек научится летать.

Основное противоречие традиционного образования обуславливает множество *конкретных противоречий*:

- учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную;
- предметом учения является абстрактная информация, а предметом труда – реальные природные, технические, биологические, социальные объекты;
- содержание обучения «рассыпано» по множеству не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно;
- в обучении студенты решают в основном стандартные задачи, а жизнь и труд имеют вероятностный, проблемный характер;
- обучение опирается главным образом на процессы внимания, восприятия, памяти человека («школа памяти») и моторики, а в жизни он – личность, триединство тела, души и духа («школа мысли и активного социального действия и поступка»);
- обучающийся находится в пассивной, «ответной» позиции, а в жизни и на производстве от него требуется активность и инициатива;
- студент накапливает статичную учебную информацию, а в труде она динамично развертывается во времени и пространстве;

- учебная деятельность организуется в одних формах, а практическая – в других (за исключением педагогической деятельности);
- в обучении действует принцип индивидуализации, а в труде – совместной деятельности всех участников производственного процесса;
- «абстрактный методы школы» приводит к обособлению обучения и воспитания, выводя последнее за рамки класса и студенческой аудитории.

Как видим, деятельность студента по целям, содержанию, формам и условиям «не равна» деятельности специалиста, не адекватна тому, что он делает на производстве, в сфере услуг, в процессе социальной практики вообще. А ведь, согласно одному из основных положений теории деятельности, для того, чтобы овладеть какой-то конкретной деятельностью, нужно осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в данном предмете или явлении, в системах, которые они образуют [59].

Как перейти от учения к труду, имея дело не с профессиональными реалиями, а с их информационными, знаковыми моделями, не с формами деятельности специалистов, а с учебными формами? Наиболее простой и самый неверный ответ на этот вопрос – сделать студента «подмастерьем» инженера, педагога, врача, менеджера, чтобы учиться у него путем наблюдения и подражания. Это было бы возвращением во времена мастеров и подмастерьев. Нужно создавать педагогические условия для динамического движения деятельности студента от учебной к профессиональной, трансформации первой во вторую с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, поступков, действий, средств, предмета и результатов.

А что же учебная информация, научное знание, без которого не может быть компетентной профессиональной деятельности? Она никуда не девается, более того, приобретает для студентов личностный смысл, становясь знанием, ориентировочной основой практической деятельности. Научной информацией «обустроены» все структурные компоненты деятельности.

Основная идея контекстного образования состоит в том, чтобы наложить усвоение обучающимся теоретических и иных знаний на «канву» усваиваемой им профессиональной, и вообще

практической, деятельности и тем самым разрешить отмеченные противоречия.

Для этого необходимо последовательно проектировать (моделировать) в разнообразных формах учебной деятельности студентов будущую профессиональную деятельность со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных составляющих, включающих морально-нравственные требования к действиям и поступкам обучающихся (социальный и морально-нравственный контекст).

Речь идет об обеспечении движения учебной деятельности студента со всеми ее структурными компонентами от собственно учебной через базовые и промежуточные формы к реальной профессиональной деятельности посредством динамического моделирования ее предметно-технологического, социального и морально-нравственного содержания.

Образно говоря, необходимо обеспечить психолого-педагогические, дидактические и методические условия превращения «личинки» студента в «бабочку» специалиста (бакалавра, магистра) и тем самым – абстрактной информации в конкретные знания.

Формирование и развитие способности студента к выполнению целостной профессиональной деятельности как будущего специалиста и составляет основную цель контекстного образования. Эта главная цель предполагает множество частных, но не менее важных целей, достижение которых задает динамику формированию общекультурных, социальных и собственно профессиональных компетенций.

3.7. ИСТОЧНИКИ СОДЕРЖАНИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для достижения указанной основной цели необходимо выбрать адекватное ей содержание образования. Уже говорилось, что содержание традиционного обучения имеет один главный источник – дидактически адаптированное содержание науки, соответствующие ему умения и навыки.

В отличие от него, *содержание контекстного образования как единства обучения и воспитания отбирается из трех источников:*

- 1) содержание наук, также определенным образом адаптированное;
- 2) содержание предстоящей студенту профессиональной деятельности, представленное в виде моделей деятельности – описания системы основных профессиональных функций, решаемых специалистом проблем и задач, составляющих предметно-технологическое содержание компетенций;
- 3) морально-нравственные требования к человеку, принятые в обществе и данном профессиональном сообществе.

Главным при этом является не усвоение студентами учебной информации, она лишь ориентировочная основа действий и поступков, а развитие способностей будущих специалистов компетентно выполнять эти функции, иначе говоря, формирование у них целостной профессиональной деятельности.

Содержание и логика профессиональной деятельности, моделирование ее предметного и социального контекстов добавляют к содержанию образования целый ряд необходимых свойств, которые как бы вынесены за скобки традицией передачи информации:

- системность и межпредметность знаний;
- возможности пространственно-временной развертки содержания (обычно она дается в статике); развертывания его сценарного плана;
- параметр времени «прошлое-настоящее-будущее»;
- ролевая «инструментовка» содержания профессиональных действий и поступков;
- должностные функции и обязанности;
- должностные и личные интересы будущих специалистов;
- морально-нравственные нормы, правила, требования, социокультурные основания деятельности специалиста.

Содержание научных знаний представлено в контекстном образовании, как и в любом другом, в виде учебной информации. Однако за ней, сформулированными на языке наук проблемными ситуациями, проблемами, моделями и задачами, от начала к концу обучения все более четко прорисовываются контуры профессионального будущего студента. Это наполняет его познавательную деятельность личностным смыслом, создает возможности для собственных целеобразования и целеосуществления, для движения деятельности от прошлого через настоящее к будущему, от учения к труду.

Информационное содержание контекстного образования проектируется с учетом ряда требований: семиотических – к организации знаковой информации; психолого-дидактических – определяющих удобство работы с учебным материалом и адекватность его усвоения; научных – учебный предмет должен системно отражать фундамент науки; профессиональных – в учебных моделях должно быть представлено содержание целостной профессиональной деятельности или ее крупных фрагментов.

В контекстном образовании теоретическое знание впервые становится для студента осмысленным, превращаясь из «культурных консервов», пригодных лишь для сдачи экзаменов, в живое знание, в ориентировочную основу предстоящей профессиональной деятельности, которая формируется «здесь и теперь» в моделируемых ситуациях компетентного предметного действия и поступка.

Тем самым студент как бы разворачивается из прошлого через настоящее в будущее, действует в целостном пространственно-временном контексте «прошлое – настоящее – будущее». Он понимает, что было («ставшие» образцы теории и практики), что есть (выполняемая им познавательная деятельность) и что будет (моделируемые ситуации профессиональной деятельности). Все это мотивирует его учебную деятельность, делает ее осмысленной и продуктивной.

3.8. ПРОБЛЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В жизни и профессиональной деятельности ситуации никогда не бывают однозначными, как не бывает, скажем, одинаковой картины проявления той или иной болезни у двух разных пациентов. Ситуации, в которые попадает человек, всегда вероятностны, противоречивы, проблемны, и это выступает фактором порождения диалогического общения и мышления включенных в эти ситуации людей.

Проблемную ситуацию можно определить как содержащее противоречие и не имеющее однозначного решения соотношение объективных обстоятельств и условий, в которых действует человек или группа людей; форма связи субъекта с объектом познания. Осознание какого-либо противоречия в процессе деятельности,

например, невозможности выполнить теоретическое или практическое задание с помощью ранее усвоенных знаний, переживается субъектом как интеллектуальное затруднение.

Оно приводит к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы разрешить данное противоречие, что и обуславливает необходимость включения мышления. В результате анализа проблемной ситуации она может быть преобразована либо в задачу, либо в проблему.

В образовании контекстного типа единицей содержания является не задача, а проблемная ситуация и отраженная в сознании человека проблема. Выше уже обсуждался вопрос смешения понятий «задача» и «проблема». На этот вопрос можно найти ответ, прослеживая генезис этих понятий.

Первоначальным общим источником задачи и проблемы является *проблемная ситуация*, включающая в себя объективные и субъективные компоненты. Носителем субъективного начала проблемной ситуации является включенный в нее человек или группа людей с имеющимися у них на данный момент знаниями, опытом и со своей точкой зрения на все. А многообразные объективные компоненты любой жизненной или профессиональной ситуации всегда вероятностны, противоречивы, в ней есть альтернативные, избыточные, недостающие, частично неверные данные и т.п.

Но, как говаривал герой одного советского фильма «Кинщик заболел, а кино крутить нужно!». И ведь кино показывают! А герою известной русской сказки царь приказал: «Пойди туда, не знаю куда, принеси то, не знаю что», иначе голова с плеч! И ведь герой это принес! Объективными компонентами проблемной ситуации, писал С. Л. Рубинштейн, являются наличие противоречивых данных и того неизвестного (знания о предмете, способе или условии действия), которое нужно самому или вместе с другими найти [84].

Таким образом, проблемная ситуация не может быть разрешена посредством использования уже усвоенного человеком и «припомненного» обучающимся знания. Но когда в процессе анализа компонентов проблемной ситуации он находит необходимые и достаточные данные, условия (неизвестное проблемной ситуации), преобразование которых определенным способом приводит к нужному соотношению, проблемная ситуация превращается в задачу. В задаче есть искомое, а в проблемной ситуации – неизвестное.

Для нахождения искомого задачи достаточно вспомнить способ ее решения, а неизвестное проблемной ситуации можно обнаружить только посредством мышления.

Если учебная задача – это нечто объективно данное, написанное, скажем, в задачнике, то *проблема* вне познающего субъекта и его мышления не существует. Проблема определяется как субъективное, *психическое состояние человека* в данной проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий.

В ходе анализа обучающимся проблемной ситуации в его сознании происходит ситуативное порождение целей, направленных на поиск данных, необходимых для ее превращения в задачу, и нахождения способа ее решения. Теперь это уже не требование педагога, а его собственная задача, она наполняется личностным смыслом; обучающийся становится субъектом активного целеобразования и целесуществования.

Проблема – это, писал К. Поппер, осознание пробела в своих знаниях, получение «информации о незнании» [76]. Подобно задаче, проблема также может быть описана в знаковой форме, но лишь как языковое оформление переживания нераскрытости, непонятности проблемной ситуации, и стать формой предъявления «знания о незнании» одним человеком другому или другим людям.

Проблема возникает в процессе анализа проблемной ситуации, когда человек не обнаруживает в ней объективных компонентов (данных), необходимых и достаточных для преобразования в задачу. Образно говоря, проблема – это «дыра» в познании, закрываемая вопросом или вопросами, заданными самому себе, другим людям (в том числе представленных опосредованно) или природе.

Проблема осознается как такая противоречивая ситуация, в которой имеют место разные или даже противоположные позиции при объяснении свойств одних и тех же объектов, явлений и отношений между ними. Это не формально-логическое, а содержательное противоречие внутри единого предмета, явления или процесса, требующее поиска нового знания или даже построения новой теории, с помощью которых это противоречие может быть разрешено.

В отличие от *искомого задачи*, заранее определенного автором задачника или преподавателем, центральным звеном проблемы является *неизвестное*. Его раскрытие требует от человека выдвижения

гипотез относительно сущности неизвестного и области его поиска, а затем организации исследования, подтверждающего или опровергающего эти гипотезы. Это и обуславливает появление процессов целеполагания и целереализации.

Развивающий эффект обучения при разрешении обучающимися проблем обусловлен возможностями ситуативного возникновения у них потребности в новых знаниях, целеполагания и целеосуществления в процессе поиска недостающего знания, которое позволяет перевести проблему в задачу или ряд задач, найти способы их решения. Все это связано с включением продуктивного мышления, в результате чего у студента появляются психические новообразования, составляющие микроэтап в его развитии. Сама учебная деятельность наполняется для студента личностным смыслом, оказывается «человеченной», гуманистической.

В психологии мышления и образовательной практике понятия «задача» и «проблема» часто смешиваются или используются как равнозначные. Нередко под проблемой понимается сложная учебная задача, требующая, скажем, громоздких вычислений или преобразований. Однако сложность не может быть критерием качественного отличия задачи от проблемы. К числу задач многие авторы относят задачи с недостатком или избытком данных, неопределенностью условий, ограничением времени на решение и т.п. Однако, если хотя бы один элемент задачи вызывает психологическую трудность для студента, это уже не задача, а проблема.

Наличие общего источника происхождения проблемы и задачи (проблемная ситуация), нестрогость их определения, зависимость понимания ситуации как задачи или как проблемы от личностного контекста приводят к «мерцанию» их смысла, к появлению в литературе таких терминов-«кентавров», как «проблемная задача», «творческая задача», «эвристическая задача» и др., к трактовке мышления как способности решать задачи.

В исследованиях мышления, технического творчества и т.п. под именем задачи испытуемым фактически задаются проблемы, предполагающие выявление противоречий, выдвижение и проверку гипотез по их устранению и т.п. Размытость смысловых границ между задачей и проблемой свидетельствует об их взаимопереходах, о континуальном пространстве, охватывающем всю область от хорошо определенных формальных задач до таких плохо определенных

задач, как сочинение фуги [79]. Важен и субъективный контекст человека: для одного ситуация кажется проблемной, а для другого, имеющего соответствующие знания и опыт – задачей.

Чтобы убедиться в том, что проблемный, а не задачный, подход к содержанию и процессу образования может обеспечить возможности творческого развития обучающегося, его продуктивного мышления, можно сравнить траекторию действий учащегося в случае задачного и проблемного подходов.

Задачный подход:

Анализ условий готовой задачи → Припоминание способа решения → Решение → Формальная сверка с эталонным ответом

Путь познавательной деятельности школьника, студента при задачном подходе короткий; она репродуктивна, исполнительская. Это чисто учебная процедура, редко встречающаяся во всегда вероятностной профессиональной деятельности. В исследовательской позиции, да и то формально, студент находится только на этапе анализа условий задачи.

Проблемный подход:

Анализ проблемной ситуации → Осознание проблемы → Поиск недостающей информации → Выдвижение гипотезы → Проверка гипотезы и получение нового знания → Перевод проблемы в задачу (задачи) → Поиск способа решения → Решение → Проверка решения → Доказательство правильности решения задачи → Разрешение проблемы

Путь познавательной деятельности студента при проблемном подходе к содержанию обучения намного более длителен, интересен и продуктивен с точки зрения развития его мышления и личности. Студент находится в исследовательской позиции на всех этапах работы кроме одного – этапа практического решения им самим сформулированной задачи.

Сравнение этапов и содержания действий студента в том и другом случае убеждает, что только проблемный подход к содержанию обучения обеспечивает возможности развития его мышления и личности.

Все встречающиеся человеку ситуации можно разделить на три вида: *типовые, нестандартные и новые*, которые одинаково ком-

петентно должен уметь разрешать любой квалифицированный специалист. Индивидуальное разрешение нестандартных и новых проблемных ситуаций обеспечивает формирование качества личности выпускника школы или вуза, которое характеризуется как опыт творческой деятельности, а совместное – еще и опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности.

Изложенные в данном разделе положения не означают, что речь идет о проблемном обучении как особой педагогической системе. Проблемное обучение не станет массовым явлением, педагогической системой по целому ряду причин: 1) все содержание обучения трудно, если вообще возможно, преобразовать в проблемный вид, создать «проблемник» вместо традиционного задачника; 2) теория проблемного обучения направлена главным образом на формирование мышления обучающихся, однако она вовсе не затрагивает проблемы воспитания, тем более в его единстве с обучением; 3) учитель, преподаватель должен быть не просто предметником, а еще и компетентным психологически; 4) и самое основное: педагогический контроль, если говорить о массовом проблемном обучении, не может быть технологичным с понятными педагогу и ученику объективными критериями оценки разрешения учебных проблем.

Поскольку мышление человека рождается в проблемной ситуации, в контекстном образовании реализуется принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в диалоге и взаимодействии всех субъектов образовательного процесса – обучающихся и обучающихся. Это не означает, что при проектировании содержания контекстного образования нужно отказаться от традиционных задач; речь идет о принципе проблемности как ведущем, при котором и традиционные задачи приобретают новый смысл в процессе становления личности обучающегося.

Таким образом, основной единицей содержания контекстного образования выступает *проблемная ситуация* во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. С помощью системы учебных проблем, проблемных ситуаций и задач выстраивается сюжетная канва усваиваемой профессиональной деятельности, превращая статичное содержание образования в динамично развертываемое. Овладевая нормами компетентных предметных действий и отношений людей в ходе совместного и индивидуального анализа и разрешения

«профессиональноподобных» ситуаций, студент развивается и как специалист, и как член общества.

Технология проектирования содержания основных образовательных программ модульного типа в компетентностном формате принимает тогда следующий вид (см. рис. 5):

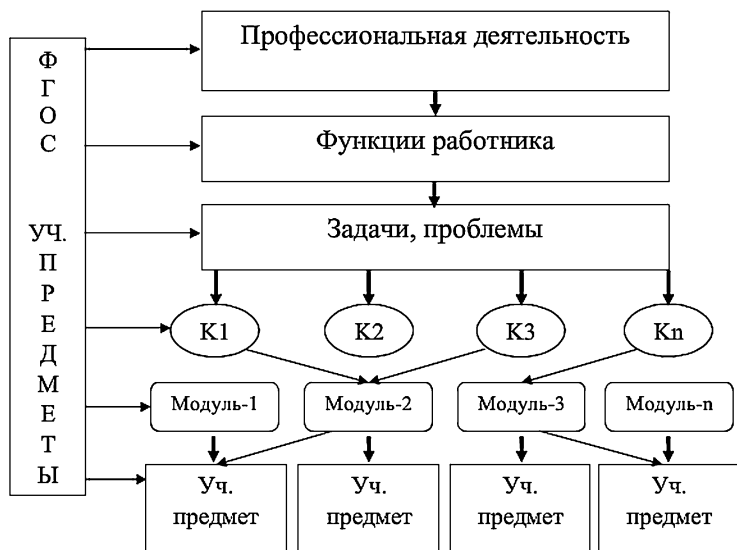


Рис. 5. Технология проектирования основных образовательных программ

- 1) анализируются требования Федеральных государственных образовательных программ (ФГОС) к будущим выпускникам по направлениям подготовки и содержащийся в них перечень общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;
- 2) представители вуза совместно с работодателями уточняют и дополняют этот перечень, если окажется, что какие-то важные компетенции не отражены в перечне, заданном ФГОС;
- 3) выявляется перечень основных профессиональных функций работников;
- 4) определяется перечень типичных профессиональных задач, проблем и ситуаций, которые студент должен уметь решать, опираясь на теоретические знания как ориентировочную основу практических действий и поступков;

- 5) проектируется необходимый и достаточный для реализации этих функций набор общекультурных и профессиональных компетенций (К1-Кп);
- 6) разрабатывается система образовательных модулей, в которые «защиты» цели, содержание обучения и воспитания, способы его усвоения и диагностика уровня усвоения;
- 7) из определенного набора модулей проектируются основные образовательные программы, совокупность которых составляет учебный предмет;
- 8) обосновываются критерии определения уровней сформированности общекультурных и профессиональных компетенций;
- 9) разрабатываются методы и процедуры диагностики этих уровней.

Отдельный образовательный модуль обеспечивает формирование одной, нескольких компетенций, либо части какой-либо сложной компетенции⁴. А поскольку содержание модуля, как правило, системно и межпредметно, возникает задача упорядочения набора учебных дисциплин.

Образовательный модуль – это сложная автономная единица, в структуру которой входят:

- цель (цели) обучения и воспитания;
- содержание, обеспечивающее достижение этих целей;
- объективные критерии и показатели уровней их достижения;
- методические указания по освоению содержания образовательного модуля посредством соответствующих педагогических технологий;
- средства, методы и процедуры контроля усвоения содержания модуля, обеспечивающее формирование одной, нескольких компетенций, либо части какой-либо сложной компетенции.

Интеграция объяснительных возможностей теории контекстного образования и методологии компетентностного подхода позволяет говорить о *контекстно-компетентностном* подходе к организации образования.

⁴ В Законе об образовании нет определения понятия «образовательный модуль»; там есть указание на то, что образовательная программа представляет собой совокупность учебных предметов (модулей). В результате в вузах все учебные дисциплины стали чисто формально называть модулями, и к этому свелась вся модульная структура содержания основных образовательных программ. Стоило ли огород городить?

3.9. НОРМЫ МОРАЛИ И ПРАВСТВЕННОСТИ КАК ИСТОЧНИК СОДЕРЖАНИЯ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Третьим источником содержания контекстного образования являются существующие в данном социуме, профессиональном сообществе и в мире *нормы морали и нравственности*, овладение которыми в единстве с усвоением теоретических знаний и практических компетенций составляет предмет воспитания обучающихся. Воспитание представляет собой морально-нравственную категорию, которая не сводится к обучению, хотя с ним тесно связана.

Понятие «воспитание» можно определить двояким образом: 1) в широком смысле это процесс социализации индивида, становления и развития его как личности и индивидуальности на протяжении всей жизни посредством собственной активности и под влиянием природной, социокультурной и образовательной среды; 2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, морально-нравственных норм, качеств личности и образцов поведения в специально созданных условиях, т.е. в процессах образования [78].

В обоих этих случаях воспитание представляет собой интегральный результат активного взаимодействия внутренних, психических процессов и внешних влияний на человека. Результат взаимодействия этих двух смыслообразующих контекстов выражается в индивидуальности человека как уникальном сплаве интеллектуального, предметно-технологического, социального и духовного знания, переживания и опыта.

При этом нужно различать понятия «мораль» и «нравственность». Мораль – это то объективное, что закреплено в данном обществе в виде юридических законов, нормативных основ профессиональной и социокультурной деятельности, правил поведения в обществе, экологических требований, национальных и религиозных традиций и т.п.

А нравственность – понятие субъективного порядка, отражающее меру приближения к выполнению в своей жизнедеятельности этих объективно существующих норм, традиций, обычаев, модусов поведения. Можно прекрасно знать нормы морали и в то же время быть безнравственным, если им не следовать и даже «преступить закон».

Любой вид человеческой деятельности имеет морально-нравственную координату, которой нельзя обучить посредством передачи информации о ней, но можно воспитать, т.е. пережить чувством, опытом в процессе совершения человеком собственных поступков в совместной с другими людьми деятельности. В отличие от обучения, опирающегося, прежде всего, на логику и когнитивные процессы, в воспитании преобладают эмоциональный, ценностно-ориентационный и отношенческий компоненты активности человека, вырабатывающие в нем нравственные принципы, социальные ценности, установки, черты характера, систему отношений к природе, обществу, труду, другим людям и к самому себе.

Обучение имеет дело с информацией, искусственными знаковыми, символическими, модельными объектами и системами, овладение которыми обучающимся обеспечивает его интеллектуальное развитие, куда входят и знания о морально-нравственных основах бытия. Воспитание же не ограничивается знанием этих норм, а предполагает включение обучающегося в реальные, диалогические по своей сути межличностные отношения, социальные процессы и явления общечеловеческой и национальной культуры как естественные события окружающей человека действительности, способные вызывать социальные чувства и эмоциональные переживания.

Таким образом, содержание воспитания «втягивается» в образовательный процесс контекстного типа не посредством передачи информации о том, что хорошо или плохо в жизни людей и общества, а через ситуации и формы диалогического общения и межличностного взаимодействия субъектов образования – обучающихся и обучающихся, т.е. предполагает, пользуясь положением Л. С. Выготского, *социальные ситуации развития*.

Общение и взаимодействие в этих ситуациях осуществляется в соответствии с двумя типами норм: норм технологически грамотных (компетентных) предметных действий и морально-нравственных норм, принятых в обществе, данном профессиональном сообществе, конкретной группе людей. Следование обучающимся обоим типам норм и тем самым их «присвоение» обеспечивает единство процесса обучения и воспитания в одном потоке его учебно-познавательной активности, как это бывает, скажем, в деловой игре или любой другой форме совместной деятельности обучающихся.

Можно возразить, что в этот перечень не должно входить предметное действие, которое сторонники психологии деятельности считают, вслед за С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым, единицей деятельности, поскольку оно целенаправленно и является «культурным действием», т.к. выполняется по социально закрепленным технологическим нормам, принятым в обществе и на производстве. Однако это соображение не спасает положения, поскольку в предметном действии не содержится «координата» морали и нравственности.

Следовательно, единицей деятельности обучающегося, несущей в себе возможности как обучения, так и воспитания, должно быть не предметное действие, а *поступок*. Поступок – это особое ценностное действие, направленное на другого человека или других людей, предполагающее их морально-нравственную оценку, тот или иной отклик и в зависимости от этого – коррекцию совершенного действия.

Другими словами, по своей форме *поступок – это тоже действие, но действие особого порядка – социально нормированное, предполагающее оценку другими людьми (обществом, государством) с позиции требований морали и нравственности и определенные санкции, если оценка отрицательна.*

Таким образом, поступок несет в себе качество как предметности, так и социальности, конституирует «социальную ситуацию развития», направленность субъектов образовательного процесса (педагогов и обучающихся) как на предметно-технологические компоненты ситуации, так и на морально-нравственные отношения включенных в эту ситуацию людей.

Исходя из сказанного, можно представить себе следующий психологический механизм воспитания. Прежде всего, исходя из приведенного определения поступка, необходимо ввести в какой-то мере парадоксальное теоретическое допущение, что уже с момента рождения ребенок совершает поступки. Не потому, что он знает или не знает моральные требования к своим действиям, а по той причине, что даже его произвольные движения оцениваются родителем на предмет соответствия принятым в данном обществе социальным нормам.

Если оценка отрицательна, т.е. ребенок делает что-то не в соответствии с принятыми в данном обществе нормами, родитель оценивает его как неверное и направляет в нужное социально нормиро-

ванное русло, скажем, в процессе овладения ребенком правильным способом пользования ложкой, вилкой, любыми другими предметами. Но как только активность ребенка в этом направлении автоматизируется, оценка родителя уходит, поступок трансформируется в компетентное предметное действие.

Этот механизм работает и по отношению к взрослому: как только он совершает какое-либо действие, нарушающее принятые в данном обществе, профессиональном сообществе, в семье социальные нормы, в том числе технологические, так оно сразу оценивается как неправильное, т.е. приобретает качество поступка. Оценка может быть как положительной, так и отрицательной, соответственно, поступок будет квалифицирован как высокий, низкий, смелый, трусливый, нестандартный, творческий и т.п.

Кстати, творчество – это тоже нарушение устоявшейся нормы, стандарта мысли и действия, сложившейся «парадигмы». Это своего рода вызов носителям этой «парадигмы», далеко не всегда остающийся безнаказанным. Попробуйте на уроке высказать мысль, отличную от той, что считается научной истиной, – рискуете получить двойку. Или высказать мнение, противоречащее мнению начальника. Поэтому всякое творчество – это еще и морально-нравственный феномен.

И еще один момент представляется очень важным в контексте механизмов воспитания, в частности, воспитания ответственности. Поступок, если он совершен сознательно (как известно, поступок может быть и бессознательным), предполагает выбор по крайней мере из двух возможных альтернатив. А если человек сделал выбор, скажем, выразил свою точку зрения, отличную от других (супруги, начальника, ученого, учителя, просто собеседника), он за него несет ответственность.

Ответственность можно определить как прогноз последствий принимаемых человеком решений для природы, общества, других людей, для себя. Следовательно, только в диалогическом общении и межличностном взаимодействии, организуемом на материале освоения содержания обучения в родительской семье, школе, колледже, вузе, на всех уровнях образования создаются условия воспитания личности ребенка и взрослого.

О необходимости создания таких условий пишет едва ли не каждый представитель современной педагогической и психолого-педагогической науки. Но не все так просто. Чтобы перейти от монологического,

внеличностного способа передачи учебной информации от учителя к ученику, преподавателя к студенту, в том числе с помощью обучающей техники, к организации совместного, диалогического порождения знания и морально-нравственных качеств личности обоих этих субъектов образовательной деятельности, необходима опора на адекватную психолого-педагогическую теорию.

Такая теория должна быть способной «схватывать» предметно-технологическую (обучение) и морально-нравственную (воспитание) стороны деятельности обучающихся, обеспечивать достижение целей их обучения и воспитания в одном потоке социальной по своей сути образовательной деятельности⁵.

Компетентностный подход, объявленный государством основным направлением реформы образования на всех его уровнях, вызывает, с одной стороны, много критики, обусловленной прежде всего тем, что его реализация не опирается на какую-либо психолого-педагогическую или педагогическую теорию, а с другой, является своего рода предвестником новой, «повернутой к практике» образовательной парадигмы, нового типа образования, соответствующего запросам современного производства и общества.

Так, в нормативный общекультурный и профессиональный кластер компетентностной модели выпускника вуза входят компетенции, позволяющие ему давать оценку ситуации, личности, поступка, формировать собственное отношение с точки зрения определенных социальных норм, права, морали и руководствоваться ими в процессе своей профессиональной деятельности, социального участия и личностного роста.

Такие возможности открываются в процессе становления новой, «повернутой к практике» образовательной парадигмы, перехода к практико-ориентированному типу образования на всех его уровнях, но без потери основ его фундаментального теоретического содержания и с сохранением ориентации на воспитание развитой личности. Концептуальной основой такой парадигмы и может стать теория контекстного образования.

⁵ Интересно отметить, что в английском языке есть слово «мораль» (moral), но нет слова «нравственность». Отсутствует и термин «воспитание» в том смысле, который придается ему в России. Слова «upbrining», «nurture» и некоторые другие синонимичные термины означают вскармливание, выращивание ребенка (и животного), практически не используется понятие «дидактика». Это не значит, что в Европе и США воспитанию не уделяется внимание; единство обучения и воспитания отражается в понятии «образование» (education).

3.10. ПРИНЦИПЫ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В педагогике принципы выводятся из закономерностей обучения как результат теоретического обобщения многолетнего образовательного опыта. Закономерности выражают существенные, необходимые связи между причинами и их следствиями, а вытекающие из закономерностей принципы становятся основными требованиями, которые определяют общее направление педагогического процесса, его цели, содержание и организацию, т. е. проявляются во всех его звеньях. Из принципов вытекают правила обучения, отражающие частные положения того или иного из них.

Принципы и правила обучения определяют образовательную практику двояким образом: 1) непосредственно, когда свою деятельность педагог обосновывает в каждом конкретном случае правилами того или иного принципа обучения; 2) через дидактическую систему, в которой все принципы выступают в комплексе, создавая определенную концепцию педагогической деятельности. Принципы распространяются на весь процесс обучения, определяя собой всю деятельность обучающего и обучающегося, а правила – на отдельные его стороны и звенья.

В качестве исходных для определенной теории обучения принимаются те ее положения, которые приобрели достаточную очевидность и определенность в своих значении и роли в учебном процессе. Обобщая имеющиеся в литературе определения, можно сказать, что *принцип* – это система исходных теоретических положений, руководящих идей и основных требований к проектированию целостного образовательного процесса, вытекающих из установленных психолого-педагогической наукой закономерностей и реализуемых в целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

Исходя из вышеизложенного, к числу основных принципов контекстного образования относятся:

- принцип педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- принцип последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм

- и условий профессиональной деятельности специалистов;
- принцип проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе;
- принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- принцип педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- принцип учета «встречного» смыслообразующего влияния на поступающую информацию кросс-культурных особенностей обучающихся, сложившихся в его жизни и образовании: психологических, национально-культурных, морально-нравственных, религиозных, гендерных и др.;
- принцип единства обучения и воспитания личности обучающегося в одном потоке его образовательной деятельности.

3.11. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогические технологии контекстного образования проектируются и используются исходя из указанных принципов, целей обучения и воспитания, содержания образовательных программ, форм получения образования (очной, очно-заочной, заочной), типа образовательной среды, насыщенности современными информационно-коммуникативными средствами, контингента обучающихся, направлений их профессиональной подготовки, индивидуальных предпочтений преподавателя. Разработка и реализация комплекса конкретных технологий контекстного образования с опорой на его основные принципы – это сфера педагогического творчества преподавателя.

Материалом для такого комплекса могут служить как все известные формы и методы обучения, – инновационные («активные»), программированные, традиционные и другие, – так и создаваемые самим разработчиком. В контекстном образовании можно использовать любые формы, методы и процеду-

ры, обоснованные в рамках других подходов.⁶ В этом отношении методология контекстного образования не несет в себе отрицания других подходов, наоборот, она как бы вбирает их в свою логику, используя все, что практически полезно для достижения целей обучения, воспитания и развития обучающихся. Важно лишь придерживаться при этом изложенных выше принципов, в том числе принципа адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию их образования.

Качеством адекватности обладает не какая-то отдельная или даже несколько форм (долгое время основной и ведущей считалась лекция), а вся совокупность традиционных и новых форм, с помощью которых задается движение деятельности от собственно учебной к профессиональной, трансформация первой во вторую. В этом процессе предметно-технологические и социокультурные реалии профессиональной деятельности, «свернутые» науками до знаковых систем и еще раз переодетые в дидактические одежды, нужно развернуть в адекватных этим реалиям формах учебно-познавательной деятельности студентов и посредством этого помочь ему «вернуться» к жизни и профессиональной практике, обогащенным их теоретическим видением.

3.12. МОДЕЛЬ ДИНАМИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В контекстном образовании выделено три базовые формы деятельности студентов и множество промежуточных, переходных от одной базовой формы к другой. К *базовым* относятся:

⁶ На этом основании преподаватели-практики нередко говорят, что они давно используют подобные технологии, обходясь без термина «контекстное образование». В чем тогда новизна подхода? В этой связи уместно вспомнить слова мольеровского Журдена: «Честное слово! Уж больше сорока лет говорю прозой, сам того не зная». Дело не в термине, а в разработке теории, которая позволяет обобщить многообразный педагогический опыт и сделать его научным фактом. Известно также, что всякая теория носит прогнозный характер, позволяя не эмпирически, а научно проектировать конкретные педагогические технологии, не прибегая к длительным пробам и ошибкам, большой трате сил, средств и материалов. Все это означает, кроме того, что теория контекстного образования не «высосана из пальца», а имеет мощную опору в психолого-педагогической теории и в образовательной практике.

- учебная деятельность *академического типа*, классическим примером которой является информационная лекция;
- *квазипрофессиональная деятельность*, наиболее ярким ее представителем является деловая игра;
- *учебно-профессиональная деятельность*, где студент, оставаясь в позиции обучающегося, выполняет реальные исследовательские или практические функции, как это происходит, скажем, на производственной практике.

В качестве *промежуточных* выступают конкретные формы деятельности студентов, в которых все больше проступают (по целям, содержанию и по формам) черты профессиональной деятельности специалистов и которые обеспечивают переход от одной базовой формы деятельности студентов к другой. Это проблемные лекции, семинары-дискуссии, групповые лабораторно-практические занятия, анализ конкретных производственных ситуаций, спецкурсы и т. п.

В учебной деятельности *академического типа* воспроизводится главным образом процедура передачи и усвоения информации. Однако уже здесь, на проблемной лекции или семинаре-дискуссии, намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы.

Сущностью *квазипрофессиональной* деятельности является воссоздание в студенческой аудитории и на научном языке условий, содержания и динамики производства, отношений занятых в нем людей. Так, в деловой игре, остающейся формой аудиторных занятий, воссоздается с помощью имитационной и игровой моделей предметное, социальное и психологическое содержание совместного профессионального труда специалиста, задается целостный контекст его профессиональной деятельности.

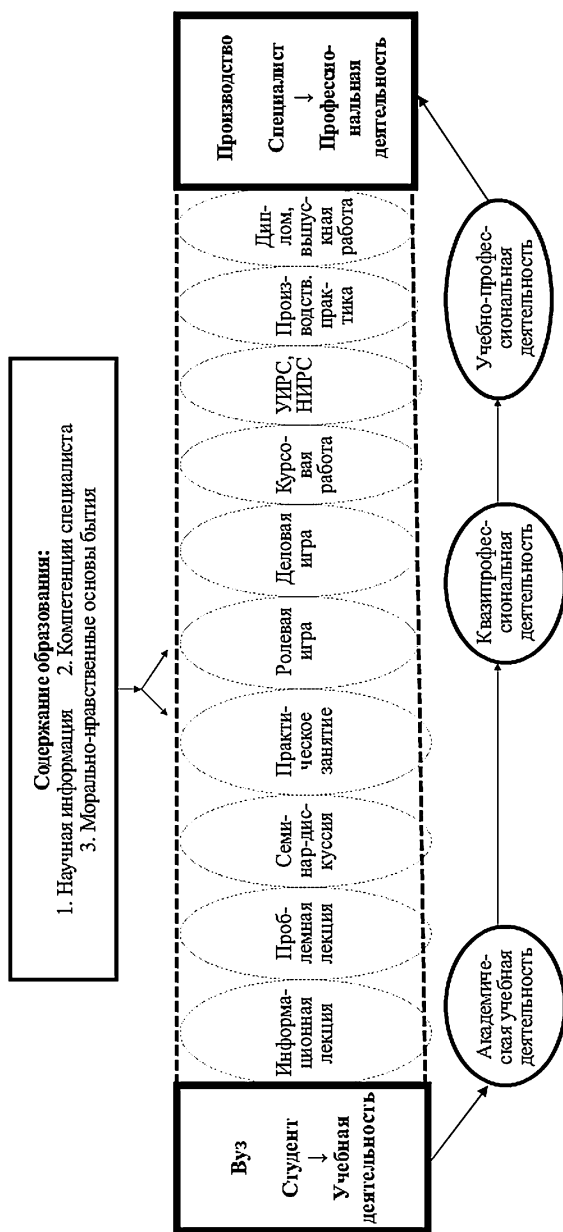


Рис. 6. Общая (примерная) модель движения деятельности студента от собственно учебной к профессиональной в контекстном образовании

В формах *учебно-профессиональной* деятельности студенты, принимая участие в научных исследованиях, работая на производственной практике, готовя курсовые, выпускные работы, дипломные проекты по производственной тематике и т. п., остаются в позиции обучающихся и в то же время по целям, содержанию, формам, процессу и требованиям к получаемым результатам – в позиции специалистов. Студенты выполняют уже не академические процедуры усвоения знаний или овладения навыками «наблюдаемого поведения», а фактически реальную профессиональную деятельность, в которой ранее полученные знания выступают ориентировочной основой. На этой стадии завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную (см. рис. б).

В соответствии с теорией деятельности трансформация одной деятельности в какую-то другую происходит главным образом по линии смены ее мотивов и предметов (А. Н. Леонтьев). Практически во всех известных моделях профессионального образования, не говоря уже о школьном, предметом деятельности обучающегося с самого начала и до конца выступает, прежде всего, знаковая система учебной информации, исключая бихевиористические модели, где предмет – поведенческие реакции.

Предмет деятельности студента в контекстном образовании трансформируется от абстрактной учебной информации (в процессе собственно учебной деятельности) к моделируемым реальным ситуациям (в квазипрофессиональной деятельности), далее – к реальным производственным ситуациям и ситуациям научного исследования при подготовке выпускной квалификационной работы.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, студенты получают в рамках этих базовых форм все более развитую практику использования учебной информации в функции средства регуляции собственной деятельности. Это обеспечивает «естественное» вхождение выпускника вуза в профессию без длительных трудностей, связанных с предметной и социальной адаптацией на производстве.

3.13. ОБУЧАЮЩИЕ МОДЕЛИ

Названным базовым формам деятельности студентов в контекстном обучении поставлены в соответствие три *обучающих модели*: семиотическая, имитационная, социальная.

Семиотические обучающие модели представляют собой вербальные или письменные учебные тексты, содержащие, как и в традиционном обучении, теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т. п.). Единицей работы студента является *речевое действие*.

Имитационные обучающие модели – это моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности, требующие практического использования теоретической информации в процессе их анализа и принятия соответствующих решений. Это вызывает необходимость самостоятельного мышления студента и его личностного включения в предметную область профессиональной деятельности, которая выполняет функцию смыслообразующих контекстов. Единицей работы студента становится «профессиональноподобное» *предметное действие*, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций.

Социальные обучающие модели – это типовые для профессиональной деятельности проблемные ситуации и их комплексы, которые получают свою динамическую развертку в совместных формах деятельности студентов. Как результат общих усилий в процессе диалогического общения и межличностного взаимодействия у каждого студента складывается новый теоретический и практический опыт. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста.

В социальных обучающих моделях в полной мере задается предметно-технологический и социокультурный контексты будущей деятельности специалиста. Основной единицей активности студента являются *поступки*. Личностные смыслы преобразуются в социальные ценности, в систему отношений студента к обществу, труду, к самому себе, происходит приобщение к профессии как части культуры.

Выделение базовых форм учебной деятельности студентов, как и переход от речевого действия к предметному действию, а от него к поступку, являются, конечно, некоторым теоретическим огрублением реального процесса. Ведь различия между этими формами достаточно размыты, в рамках одной подготавливается переход к другой, а поступок не отрицает ни речевого, ни предметного действия, он вбирает их в себя по принципу матрешки, как бы диалектически снимает. Но это позволяет лучше увидеть сущность трансформации учебной деятельности в профессиональную и проектировать соответствующие педагогические технологии контекстного образования.

Каждая из обучающих моделей характеризуется своими признаками, которые определяются логикой будущей профессиональной деятельности и опорой на систему научных знаний как ее ориентировочной основы. Педагогические технологии контекстного образования обеспечивают переход студента от знаковых структур учебных текстов, академических заданий и задач к реальной профессиональной деятельности.

Таким образом, в соответствии с теорией контекстного образования модель деятельности специалиста получает отражение в деятельностной модели его подготовки. Предметное содержание деятельности студента проектируется как система учебных проблемных ситуаций, проблем и задач, постепенно приближающихся к профессиональным, к своему прототипу, заданному в модели деятельности специалиста. Социальное содержание «втягивается» в учебный процесс через формы совместной деятельности студентов, предполагающие учет личностных особенностей каждого, его интересов и предпочтений, следование нравственным нормам учебного и будущего профессионального коллектива, общества.

Исходя из целей и содержания, намечаются формы организации деятельности студентов, методы и средства контекстного образования. Для каждого конкретного содержания деятельности необходимо найти адекватную ему форму.

Проблемная лекция, например, являясь учебной моделью деятельности специалистов по разрешению проблемных ситуаций, обеспечивает развертку и усвоение теоретического содержания контекстного образования. Цель семинара-дискуссии – предоставить каждому студенту возможности практического использования

в речи теоретических понятий в ходе формулирования собственных точек зрения на обсуждаемые проблемы, доказательства или опровержения истинности каких-то посылок, принятия согласованных решений и т. п.

Лабораторно-практические занятия призваны убедить студентов на собственном опыте в истинности усвоенной на лекции и семинаре теории, возбудить исследовательский интерес будущих специалистов. *Разыгрывание ролей* направлено на получение студентами опыта социальных отношений в «должностных» позициях. *Деловая игра* позволяет упорядочить знания, умения, навыки, полученные на всех предшествующих этапах обучения, и интегрировать их в своем сознании в целостную динамическую систему. Здесь же приобретает опыт согласования интересов представителей разных звеньев производства, принятия индивидуальных и совместных решений, усвоения норм нравственных отношений между специалистами. Все эти возможности обогащаются в формах учебно-профессиональной деятельности.

Определив цели, содержание обучения и формы организации деятельности студентов, можно перейти к выбору адекватных методов обучения, понимаемых как способы их включения в совместную с преподавателем деятельность по достижению главной цели – формированию целостной профессиональной деятельности будущих специалистов (бакалавров, магистров). Выбор методов определяется также предпочтениями преподавателя, конкретными условиями обучения, особенностями контингента студентов. То же относится и к средствам обучения, будь-то учебное пособие, аудиовизуальное средство или компьютер.

Здесь упомянуты лишь некоторые формы организации деятельности студентов в контекстном образовании, а в принципе можно использовать любые, конечно при соответственном педагогическом обосновании сделанного выбора. Так, в рамках исследований по проблемам контекстного образования предложено четыре новых формы лекций: лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция с запланированными ошибками, лекция пресс-конференция. Об их подготовке и реализации будет подробно описано ниже.

На протяжении всего обучения должен осуществляться контроль процесса трансформации учебной деятельности

в профессиональную, становления студента как молодого специалиста (бакалавра, магистра). Такой контроль также должен быть деятельностным: отслеживается не столько уровень усвоения знаний, сколько ход и результаты практических действий и поступков студента на их основе, уровень сформированности отдельных фрагментов деятельности и деятельности в целом. Одними из средств контроля могут, наряду с привычными, служить аттестационные производственные ситуации и деловые игры.

Процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную должен отслеживаться и контролироваться как преподавателем, так и самим студентом по четким, понятным ему и лично значимым критериям. Только при этих условиях можно рассчитывать на личностную активность студента, порождение познавательной мотивации и ее трансформацию в профессиональную, на заинтересованное участие будущего специалиста в реализации процесса его перехода от учения к труду.

В целом ряде экспериментов, проведенных в рамках проблематики контекстного образования, показано, что в нем создаются психолого-педагогические условия формирования и развития как познавательных, так и профессиональных мотивов. Они являются главными мотивационными линиями в мотивационной сфере студента. При этом познавательные мотивы выступают основой и предпосылкой развития профессиональных мотивов.

Развитие познавательных и профессиональных мотивов обусловлено динамикой развертывания содержания деятельности студентов – собственно учебной или академической, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной. Взаимодействие познавательных и профессиональных мотивов обуславливает разрешение основного противоречия между мотивационной основой актуально осуществляемой учебной деятельности студента и его будущей профессиональной деятельности.

Педагогические технологии контекстного образования обеспечивают личностное включение студента в освоение профессиональной деятельности как части человеческой культуры и тем самым – не только простое воспроизводство уже известного социального опыта, но и его расширенное воспроизводство, обогащение за счет творческого развития личности будущего специалиста (бакалавра, магистра).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. Достаточно обширный и длительный опыт разработки и практического использования содержания и педагогических технологий контекстного образования в учебных заведениях профессионального, а в последние годы и общего среднего образования, убеждает, что оно полностью отвечает основным характеристикам зарождающейся новой образовательной парадигмы и обладает значительным потенциалом в сфере повышения качества профессионального образования.
2. Овладение студентом профессиональной деятельностью осуществляется в контекстном образовании как процесс движения его деятельности от собственно учебной (академического типа) через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности.
3. Сущностью такого образования является последовательное моделирование на языке науки с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) предметного, социального и морально-нравственного содержания усваиваемой профессиональной деятельности с помощью трех типов взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной. В своей совокупности они составляют динамическую модель движения деятельности от учебной к профессиональной.
4. В контекстном образовании:
 - обучающийся с самого начала находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены в виде предметов деятельности (учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной) с конкретным сценарием их развертывания;
 - включается весь потенциал активности студента – от уровня восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений;
 - знания усваиваются студентами в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуслов-

ливают также развитие познавательной и профессиональной мотивации, личностный смысл процесса учения;

- используется обоснованное сочетание индивидуальных, групповых и совместных, коллективных форм работы студентов; это позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности, обеспечивает единство обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности;
- студент накапливает опыт использования учебной информации в функции средства регуляции своей деятельности, все более приобретающей черты профессиональной, что обеспечивает превращение объективных значений, содержащихся в этой информации, в личностные смыслы, т. е. в собственно знание как личностное достояние будущего специалиста;
- логическим центром педагогического процесса становится развивающаяся личность и индивидуальность будущего специалиста (а не «передача» информации, как в традиционном обучении), что составляет реальную гуманизацию образования;
- в контекстном образовании как «школе деятельности и мышления» в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе; тем самым содержательно-педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студентов;
- из объекта обучающих и воспитательных воздействий студент превращается в субъект познавательной, будущей профессиональной и социокультурной деятельности, не только «потребляет» интеллектуальную и духовную культуру, но и обогащает ее уже самим фактом своего творческого развития;
- в отличие от «моноподходов» в контекстном образовании при должном научно-методическом обосновании их возможностей в наиболее экономном достижении конкретных образовательных целей могут найти свое органичное место любые педагогические технологии – традиционные и новые.

* * *

В относительно небольшом методическом пособии невозможно рассмотреть все формы, методы и средства обучения и воспитания контекстного типа, в число которых входят и всем известные традиционные, и новые, и еще не созданные. При соответствующем психолого-педагогическом и научно-методическом обосновании их использования для достижения конкретных образовательных целей каждая из них может занять свое «законное» место в системе педагогических технологий контекстного образования. С учетом сказанного далее будут рассмотрены некоторые из них.

ГЛАВА 4. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ТИПА

4.1. ОЦЕНКА РОЛИ ЛЕКЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

- единственная форма организации процесса «передачи знаний»;
- основная и ведущая форма организации учебной деятельности студентов: В. П. Елютин, около 30 лет последнего советского периода был министром высшего и среднего специального образования СССР [41];
- необходимо сокращение объема лекционного материала в пользу семинарско-практических занятий и самостоятельной работы студентов, поскольку эффективность усвоения учебного материала на информационной лекции составляет не более 12–15 процентов;
- полное отрицание (Л. Н. Толстой: лекция – не более, чем забавный обряд, и еще более забавный по важности, с которого он совершается).

4.2. ИНФОРМАЦИОННАЯ (ТРАДИЦИОННАЯ) ЛЕКЦИЯ

Определение: (от лат.: lectio – чтение): систематическое, последовательное монологическое изложение преподавателем учебного материала, как правило, теоретического характера [73].

Информационная лекция – наиболее экономичный способ передачи учебной информации. При этом лектор вынужден ориентироваться на «среднего» студента. Глубокое и прочное усвоение учебной информации не является непосредственной целью лекционного занятия. Лекция реализует этап общей ориентировки в учебном материале, формирования первичных теоретических представлений об изучаемом предмете).

Логика развития лекционной формы, появления лекций контекстного типа:

- от «субъект-объектных» отношений лектора и слушателей – к «субъект-субъектным»;
- от безличностного взаимодействия – к межличностному;
- от монолога (информирование) – к диалогу (внутреннему и внешнему);
- от «школы памяти» (запоминание готовой информации) – к «школе мышления» (порождение студентом собственных мыслей в ходе лекции);
- от групповой формы общения (в затылок друг к другу) – к коллективной, совместной (амфитеатр, круглый стол);
- от запоминания абстрактной информации как цели учения – к знаниям как средству практического действия и поступка;
- от преимущественной активности лектора – к активности лектора и слушателей;
- от воссоздания предметного контекста науки – к предметному и социальному контекстам практического использования знаний в жизни, профессиональной или научной деятельности

Лекции контекстного типа:

- проблемная;
- лекция вдвоем;
- лекция-визуализация;
- лекция с заранее запланированными ошибками;
- лекция – пресс-конференция.

4.3. ПРОБЛЕМНАЯ ЛЕКЦИЯ

Определение: проблемная лекция – лекция, в которой реализован принцип проблемности в содержании обучения и в процессе его развертывании в диалогическом общении лектора со слушателями.

Таким образом, на проблемной лекции осуществляется внутренний (мысленный) и/или внешний диалог преподавателя и студентов относительно проблемно представленного содержания обучения.

Основные цели проблемной лекции:

(достигаются совместными усилиями лектора и аудитории)

- усвоение студентами теоретических знаний;

- развитие теоретического мышления;
- формирование познавательной и профессиональной мотивации;
- создание возможностей исследовательского отношения к содержанию научного знания.

Основная задача лектора: приобщение студентов к противоречиям научного знания и способам их разрешения, тем самым формирование их теоретического мышления.

Основная задача студента: в диалоге (внутреннем и внешнем) с лектором «открыть» для себя новые знания, закономерности, отношения.

Содержание проблемной лекции:

- наиболее важное для науки и практики и сложное для понимания и усвоения;
- отражающее новейшие достижения науки, объективные и субъективные противоречия на пути их практической реализации;
- раскрывающее логику появления и суть научной идеи, теории;
- показывающее практические приложения идеи;
- учитывающее познавательные возможности обучающихся;
- доступное по уровню трудности для понимания аудиторией;
- представленное как основная и соподчиненные ей проблемы и задачи.

Общее положение: проблемные лекции организуются не по каждой теме учебной программы, а только в узловых темах, где раскрываются основные противоречия научного знания и способы их преодоления.

Таким образом, в учебный курс включается ограниченное число проблемных лекций, в промежутках между которыми можно проводить другие виды лекций, включая информационную.

Уровни проблемности лекции:

- лектор ставит проблему и сам ее решает, демонстрируя стиль научного мышления во внутреннем диалоге со студентами;
- лектор ставит проблему и разрешает ее в диалоге со студентами;
- лектор ставит проблему, студенты сами ее разрешают в диалогическом общении и межличностном взаимодействии между собой;
- слушатели сами ставят и разрешают проблему при консультативной поддержке лектора.

Способы личностного, диалогического включения лектора в общение со слушателями:

- лектор не «законодатель», а собеседник;
- делится своим личностным и интеллектуальным достоянием, а не «передает» информацию;
- заинтересован в суждениях слушателей;
- истинность информации демонстрирует посредством доказательства, а не ссылками на авторитеты;
- обсуждает разные точки зрения на проблему и ее разрешение;
- подводит слушателей к самостоятельным выводам, делает их со-участниками поиска разрешения противоречий;
- использует информационные и проблемные вопросы;
- стимулирует поиск слушателями собственных ответов;
- добивается совместного думания со слушателями;
- задает проблемные вопросы для обсуждения на последующем семинаре-дискуссии или для самостоятельной проработки.

Требования к проведению проблемной лекции:

- создание проблемной ситуации до объяснения нового материала;
- изложение нового знания как еще неизвестного науке и преподавателю;
- создание условий субъективного «открытия» студентами научного знания посредством использования проблемных и информационных вопросов;
- обобщение преподавателем хода и результатов усвоения содержания проблемной лекции, формулирование основных выводов.

Проблемная ситуация – это состояние мыслительного взаимодействия человека с предметом познания, направленного на поиск, «открытие» и овладение новым знанием относительно научных фактов, принципов, закономерностей и условий практического действия и поступка. Возникает после обнаружения противоречий в исходных данных учебной проблемы.

Компоненты проблемной ситуации:

- предмет познания (содержание лекции);
- субъект преподавания, обучения (лектор);
- субъект учения, познания (студент);
- диалог (мысленный или внешний, реальный) лектора со студентами;

- ситуативно порождаемая познавательная потребность студента;
- процесс мыслительного взаимодействия студента с предметным содержанием лекции.

Субъективные признаки проблемной ситуации:

- переживание интеллектуального затруднения («что-то не то, что-то не так»), невозможности действия на основе имеющихся знаний и опыта;
- вопрос к себе о неизвестном: знании, способе или условии действия или поступка.

Методические приемы лектора по управлению процессом мышления студента на проблемной лекции:

- постановка проблемных и информационных вопросов;
- выдвижение гипотез, их подтверждение или опровержение;
- побуждение слушателей к совместному размышлению;
- обращение к слушателям за помощью;
- ведение мини дискуссий со студентами;
- ответы на заранее заготовленные слушателями проблемные вопросы по теме лекции.

Проблемные и информационные вопросы как средство управления мыслительной деятельностью студента

Информационные вопросы:

- направлены в «прошлое», к усвоенному на предшествующих занятиях материалу;
- используются перед созданием проблемной ситуации с целью актуализации имеющихся у студента знаний.

Проблемные вопросы:

- направлены в будущее, к тому неизвестному (еще студентам) новому знанию, которое им предстоит «открыть» в ходе проблемной лекции;
- формулируют проблему;
- указывают на область поиска неизвестного проблемной ситуации.

Основные функции проблемного вопроса:

- фиксирует результаты рефлексии, мысленного анализа проблемной ситуации, отделения понятного от непонятного, известного от неизвестного;
- формулирует неизвестное в речи;

- указывает на область поиска неизвестного;
- ставит неизвестное на место цели мыслительной активности;
- вовлекает студентов в диалог по совместному поиску ответа на проблемный вопрос, то есть выступает фактором порождения диалогического общения преподавателя и студентов как равноправных партнеров («вопрос-ответ» является основной единицей общения людей).

Требования к постановке вопроса:

- синтаксические – вопрос должен быть сформулирован в соответствии с правилами того языка, на котором осуществляется общение;
- семантические – слушающему должен быть понятен смысл того, о чем спрашивается;
- прагматические – слушающему должно быть ясно, для чего ставится вопрос: для уяснения проблемы, для уточнения тех или иных условий, для того, чтобы показать себя, затянуть время, «поймать» лектора на противоречии и т. п.

Психологические барьеры постановки вопросов студентом:

- барьер «студент – студенты»: боязнь, что вопрос будет сформулирован неудачно, и сокурсники посчитают спрашивающего не умным, глупым, либо задерживающим уход на перерыв между занятиями;
- барьер «студент – преподаватель»: прогноз негативной реакции лектора, обусловленной разными причинами, тем более, если преподаватель не поощряет вопросы;
- боязнь ответственности за «острый» вопрос;
- привычка пассивного слушания.

Правило: Вопрос является сложной формой мысли, выполняющей целый ряд функций, предполагающий при своем формулировании выполнения ряда требований, требующий преодоления ряда барьеров. Поэтому его зарождение в сознании студента и постановка слушающему требуют затрат времени. Поэтому *от момента, когда лектор спрашивает у аудитории: «Есть ли вопросы?», до момента, когда кто-то из студентов задает вопрос, должно пройти от 1 до 1,5 минут.*

Проблемные и информационные вопросы являются средством управления порождением и движением мысли студента в ходе лекции. Поэтому преподаватель готовит их систему до лекции

и извлекает из своего «инструментального ящика» в нужном месте и в нужное время.

Преобразование проблемной ситуации в проблему

В результате анализа условий проблемной ситуации она приобретает вид **проблемы**, то есть такого психического состояния студента, которое фиксирует в сознании студента противоречивость теоретической или практической ситуации, ее компонентов и условий. Проблемная ситуация является основной единицей содержания контекстного обучения.

Пример проблемы:

«Наш владелец денег, который представляет собой пока еще только личинку капиталиста, должен купить товары по их стоимости, продать их по стоимости и все-таки извлечь в конце этого процесса больше стоимости, чем он вложил в него. Его превращение в бабочку, в настоящего капиталиста, должно совершиться в сфере обращения и в то же время не в сфере обращения. Таковы условия проблемы» (К. Маркс).

Анализ условий проблемной ситуации завершается **вопросом** (вопросами) о неизвестном данной ситуации. Вопрос объективирует это противоречие и обуславливает ситуативное порождение познавательной потребности и мышления обучающегося.

Вопрос может быть задан самому себе (это основной признак переживания студентом проблемной ситуации), преподавателю или другому студенту, природе, учебнику или иному носителю информации.

Формы активности студента на проблемной лекции:

- активное слушание и понимание;
- ведение конспекта (запись собственных мыслей по поводу мыслей преподавателя, даже если запись делается словами лектора);
- постановка устных вопросов лектору или другому студенту;
- формулирование вопросов в конспекте для поиска ответов на последующем семинаре, либо в ходе самостоятельной работы.

Эффективность проблемной лекции определяется:

- педагогическим мастерством преподавателя;

- методически грамотной реализацией принципа проблемности в содержании лекции;
- личностным, пристрастным отношением преподавателя к содержанию;
- организацией продуктивного диалога со слушателями;
- отражением в лекционном материале предметного и социального контекстов будущей профессиональной деятельности;
- обеспечением условий, порождающих личностно-смысловое отношение студентов к содержанию усваиваемого на лекции материала.

Закономерность: чем выше диалогичность (внутренняя и/или внешняя) лекции, тем выше ее эффективность.

4.4. ЛЕКЦИЯ-ВИЗУАЛИЗАЦИЯ (ПРЕЗЕНТАЦИЯ)⁷

Визуализация как средство образного мышления:

- способствует восприятию и усвоению материала;
 - активизирует умственную деятельность;
 - позволяет глубже понять сущность явлений;
- Способность оформлять информацию в визуальной форме – профессионально важная компетенция многих специалистов, включая преподавателей.*

Преимущества визуализации:

- систематизация содержания;
- его концентрация;
- выделение наиболее значимых элементов;
- образное представление и последующее восприятие целого;
- опора для мыслительных и практических действий;
- включение умственных действий анализа, синтеза, обобщения, свертывания и развертывания информации.

Основные требования к визуальному материалу:

- проблемность (а не простая иллюстративность);
- использование разных форм наглядности: натуральной, изобразительной, символической (схемы, рисунки, чертежи, мультипликация, видео и т. п.);

⁷ Данная и следующие за ней формы лекций контекстного типа разработаны соискателем Борисовой Н. В. под научным руководством автора данной книги [5], [9].

- опора на психофизиологические требования к представлению и восприятию информации.

Подготовка преподавателя лекции-визуализации:

- перекодирование словесной информации в визуальные формы;
- подготовка носителей визуальных форм;
- выбор технических средств;
- подготовка сценария лекции;
- выбор визуальной логики и ритма подачи материала;
- выбор дозировки подачи материала;
- определение способа комментирования, общения лектора с аудиторией;
- выбор помощников лектора из числа студентов, которые могут помочь лектору в выборе и подготовке визуальных материалов.

Способ ведения лекции-визуализации: «читается» как обычная лекция, раскрывающая содержание темы. Ее главная особенность состоит в том, что преподаватель делает это, опираясь на визуальные материалы, которые могут быть представлены с использованием любых технических средств, прежде всего компьютерных.

4.5. ЛЕКЦИЯ ВДВОЕМ

Определение: лекция вдвоем задает предметный и социальный контексты ситуации обсуждения темы и связанных с ее раскрытием проблем с разных позиций: теоретика и практика, разработчика и пользователя, менеджера и потребителя, сторонника и противника инноваций и т. п.

Основные цели лекции вдвоем:

- показать противоречивый, вероятностный характер научного и прикладного знания;
- продемонстрировать правомерность различных точек зрения на проблему и подходов к ее разрешению;
- активизировать внимание студентов, побудить интерес к процессу познания.

Основные требования к обоим лекторам:

- высокий уровень владения предметом;
- интеллектуальная и личностная совместимость;

- общий «фонд мыслей»;
- развитая коммуникативная компетенция;
- способность к импровизации;
- быстрота реакции, переключения внимания;
- владение культурой полемики, доказательства и опровержения;
- способность подключать к диалогу аудиторию.

Примечание: из этого перечня требований видно, что лекция вдвоем «по плечу» не каждому преподавателю. Это своего рода «высший пилотаж», требующий высокого педагогического мастерства.

Подготовка преподавателей к лекции вдвоем:

- совместный выбор темы лекции;
- разработка сценария лекции, в котором отражается последовательность речевых действий каждого из лекторов и их длительность;
- подготовка совместного позитивного резюме дискуссии;
- репетиция (в отсутствие студентов);
- подготовка наглядных материалов, технических средств и т. п., как и для любого другого типа лекций.

Подготовка сценария лекции вдвоем:

- на листе бумаги указываются тема лекции, фамилии преподавателей и, в таблице из трех колонок, – содержание сменяющих друг друга речевых действий каждого из лекторов и их длительность;
- отмечается, какие и когда использовать технические средства, те или иные методические приемы;
- отдельно каждым лектором готовятся дидактические материалы, необходимые в ходе лекции.

Методические требования:

- длительность речевого действия каждого из лекторов не должна превышать 2–3 минуты, иначе лекция потеряет динамику, что отрицательно скажется на когнитивной активности студентов;
- диалог преподавателей не должен превращаться в монологическое высказывание каждого без учета высказываемых позиций партнера;
- недопустим «кухонный» межличностный конфликт лекторов по поводу несогласия с высказываемой точкой зрения того или иного партнера;

- в конце лекции преподаватели должны прийти к определенному консенсусу по поводу высказанных точек зрения, отметив, если это доказано, правомерность разных точек зрения на проблему.

Трудности для студентов:

- привычная установка на одного лектора;
- неприятие самой формы лекции (Так кто же из них прав? А что мне отвечать на экзамене?);
- необходимость включения собственного мышления студента (привыкшего к пассивному слушанию, либо записи под диктовку преподавателя);
- необходимость концентрации, перераспределения и переключения внимания;
- необходимость определения собственной позиции по обсуждаемой проблеме.

Рекомендации по использованию лекции вдвоем:

- лекция вдвоем – нечастое явление, ее следует организовать только по каким-то узловым, либо дискуссионным вопросам содержания обучения;
- продуктивно готовить и проводить лекцию вдвоем представителями разных кафедр, отвечающих за формирование сложных межпредметных и надпредметных компетенций.

4.6. ЛЕКЦИЯ С ЗАПЛАНИРОВАННЫМИ ОШИБКАМИ

Определение: лекция, в которой преподавателем заложены содержательные, либо методические (если речь идет о подготовке педагога) ошибки, которые студенты должны обнаружить в ходе лекции.

Основные цели проведения лекции:

- развитие у студентов, слушателей умений выступать в роли экспертов, вычленять неверную или неточную информацию;
- активизация внимания и интереса слушателей;
- контроль уровня и правильности усвоения содержания предшествующего курса.

Подготовка преподавателя к лекции:

- заложить в содержание лекции и замаскировать некоторое число ошибок (не более 5–7);

- подготовить список ошибок, которые в конце лекции будут названы студентам и проанализированы преподавателем.

Задачи студентов:

- по ходу лекции отслеживать и отмечать в конспекте замеченные ошибки;
- назвать их по просьбе преподавателя в конце лекции;
- задать лектору уточняющие вопросы;
- записать правильные варианты ответов.

Проведение лекции:

- лектор предупреждает студентов, что в лекции будет сделано некоторое число ошибок, не называя их содержание и число (преподаватель показывает листок с перечнем ошибок и кладет его на свой стол);
- проводит лекцию, не упоминая об ошибках;
- за 10–15 минут до окончания лекции предлагает слушателям назвать замеченные ими ошибки;
- выслушивает и фиксирует на бумаге мнения студентов о сделанных лектором ошибках;
- зачитывает заготовленный им список ошибок, сравнивая с теми, которые были выявлены студентами;
- проводит разбор ошибок, дает правильные варианты.

Рекомендации к проведению лекции с заранее запланированными ошибками:

- подобная лекция проводится в отдельных местах учебного курса, где лектору необходимо убедиться в том, что студенты системно усваивают лекционный материал и поэтому способны замечать ошибки в его последующем изложении.

4.7. ЛЕКЦИЯ ПРЕСС-КОНФЕРЕНЦИЯ

Определение: лекция, на которой преподаватель дает ответы на вопросы студентов, возникающие в результате усвоения предшествующего материала. Близка к известной форме пресс-конференции какого-то значимого лица.

Цели проведения лекции:

- в начале лекционного курса – выявление круга интересов студентов, готовности к работе, отношения к предмету;

- в середине лекционного курса – привлечение внимания студентов к узловым моментам содержания, уточнение представления лектора о степени усвоения ими материала, коррекция при необходимости системы своей лекционной и семинарской работы;
- в конце лекционного курса – оценка результатов лекционной работы, определение перспектив применения теоретических знаний на практике.

Методика проведения:

- преподаватель объявляет тему лекции;
- просит студентов в течение 2–3–5 минут письменно задать хотя бы один вопрос по теме лекции;
- сортирует в течение 1–2 минут полученные вопросы по смыслу, отбраковывает вопросы не по теме;
- связно раскрывает тему лекции, в содержании которой содержатся ответы на все заданные студентами вопросы без их названия;
- проводит итоговую оценку вопросов как отражения знаний и интересов студентов.

Примечание: такая лекция может проводиться и в традиционной форме ответов на каждый вопрос. При этом может быть совмещена с лекцией вдвоем или с несколькими преподавателями, если речь идет о сложных межпредметных компетенциях.

Факторы активизации работы студентов:

- из деперсонифицированного информирования лекция превращается в процесс, адресованный лично каждому студенту;
- необходимость сформулировать и грамотно задать вопрос включает процесс самостоятельного мышления студента;
- ожидание ответа на свой вопрос активизирует внимание слушателя.

Общие требования к лекциям контекстного типа

1. Разработка и «чтение» новых видов лекций предполагают, что лектор по своей натуре склонен к игровым ситуациям, ему присущи интеллектуальная и эмоциональная лабильность, способность работать в диалогической позиции.
2. Желательно пространственное расположение студентов в виде амфитеатра (при большом числе слушателей) или круглого стола, что создает оптимальный психологический климат в ауди-

тории, способствует диалогическому включению слушателей в общение, в том числе с помощью невербальных средств – позы, мимики, жестов и т. п.

4.8. СЕМИНАР-ДИСКУССИЯ

Семинарская форма обучения имеет давнюю историю, восходящую к древнегреческим и римским школам. С XVII века она используется в западноевропейских, а с XIX века и в российских университетах. Со временем семинарские занятия стали носить все более практический характер, в том числе представлять собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивают методологию и теорию науки, методику научного исследования.

В традиционном обучении доминирует групповая форма организации учебной работы, включая уроки, лекции, семинары, при которой «обучаемые» располагаются в затылок друг другу, лицом к преподавателю, информация от которого идет сразу всем. Это, с одной стороны, преимущество групповой формы, а с другой – ее недостаток, поскольку преподаватель не может индивидуализировать обучение и вынужден «усреднять» группу.

При этом сильному «обучаемому» может быть неинтересно, а слабому все равно непонятно. Некоторые школьники или студенты могут задать педагогу вопросы, но это случается редко, а зачастую вопросы просто не поощряются. При групповой форме обучения каждый отвечает только за себя, выполняет лишь индивидуальную деятельность, действует «рядом, но не вместе».

Зачастую попытки помочь выступающему на семинаре или отвечающему «у доски», особенно на школьном уроке, расцениваются как подсказки, нарушения дисциплины и запрещаются. Выходит, что взаимопомощь обучающихся не поощряется, а наказывается. Запрет на помощь соученику в конечном итоге отрицательно сказывается на нравственности школьников, студентов. Сама групповая форма учебной работы обуславливает их индивидуализм, позицию «принципиальных одиночек». И в такой позиции учащиеся оказываются с первых дней обучения в школе.

Конечно, каждый школьник, студент должен развиваться как личность и индивидуальность, и никто другой за него этого не сделает.

Но, как показывают многочисленные психологические исследования, индивидуальное развитие психики может совершаться только через другого, в совместной деятельности с родителями, учителями, школьниками, студентами коллегами, с «другими». Как писал Л. С. Выготский, каждая высшая психическая функция появляется на сцену дважды: сначала как социальное, а потом как психологическое, сначала как интерпсихическое, а затем как интрапсихическое, как внутреннее качество человека [31].

Интеллектуальная инициатива на традиционной лекции или семинаре принадлежит преподавателю, личностного включения «обучаемых», как правило, не происходит, они занимают «ответную» позицию. Студент имеет возможность «спрятаться» за другого, отсидеться, отмолчаться, заниматься посторонними делами.

Слишком часто, особенно в последние годы, студенты являются на семинары не подготовленными. Преподавателю приходится самому еще раз проговаривать материал, который был сообщен студентам на лекции. В лучшем случае, имеют место выступления студентов по договоренности «в очередь» или некоторых наиболее активных, которым всегда есть что сказать.

Групповая форма организации занятия ставит студента в пассивную позицию, речевая активность сводится к минимуму, каждый может говорить с особого позволения преподавателя (когда «вызовут к доске»). В лучшем случае учащиеся молча «потребляют» информацию и лишены достаточной практики формулирования своих мыслей на языке преподаваемой дисциплины. В результате речь – это средство формирования и выражения мысли – оказывается выключенной из образовательного процесса; соответственно, страдает как речевая способность, так и развитие мышления.

Обобщая, можно сказать, что групповая форма общения на традиционном семинаре является неадекватной моделью отношений людей в жизни и профессиональной деятельности, где необходимы заданные ФГОС компетенции общения и взаимодействия, способности согласования и совместного принятия решений, организации общего дела, способностей руководить и подчиняться. Особую остроту эта проблема приобретает в условиях широкого использования информационно-коммуникативных технологий в обучении и в быту, которые основаны на индивидуальном принципе работы с информацией.

Возникнув на рубеже перехода к массовому образованию с появлением промышленности, групповая форма обучения во многом перестала отвечать современным требованиям к качеству образования. Повсеместно идут поиски других форм организации общения и взаимодействия участников образовательного процесса. Все большую значимость приобретает совместная или коллективная форма общения и взаимодействия студентов как субъектов образовательной и будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время появился целый ряд разновидностей семинаров, каждый из которых отражает реальные формы общения и взаимодействия людей и предоставляет специфические условия для проявления, формирования и развития мыслительных способностей студента. Все они фактически являются формами контекстного образования. Одним из наиболее продуктивных представителей таких форм является *семинар-дискуссия*.

Определение. Семинар-дискуссия – форма организации совместной (коллективной) учебной деятельности студентов, моделирующая содержание и формы общения и взаимодействия субъектов профессиональной деятельности в сферах производства и науки. Относится к комплексу семиотических обучающих моделей с элементами перехода к имитационной обучающей модели.

При направляющей роли преподавателя семинар-дискуссия предполагает интенсивную самостоятельную работу будущих выпускников как в предшествующий семинару период, так и особенно в процессе его проведения. Семинар связан со всеми видами учебной работы, прежде всего с содержанием лекций и результатами самостоятельной работы студентов. Поэтому эффективность семинара-дискуссии во многом зависит от качества лекций и самоподготовки студентов.

Основные цели семинара-дискуссии: развитие творческого мышления, познавательной и профессиональной мотивации, способности практического использования будущими выпускниками теоретических знаний для разрешения проблем и задач предстоящей профессиональной деятельности. Это предполагает овладение языком науки, способностью адекватного выражения в речи научных формулировок, понятий, определений, ведение продуктивных дискуссий, умение вести диалог при принятии согласованных решений в вероятностных условиях. На семинаре-дискуссии реали-

зуется требование единства теории и практики, поскольку студенты получают практику использования теоретических знаний в качестве необходимого средства осуществления будущей профессиональной деятельности.

Профессиональное использование знаний – это свободное владение языком соответствующей науки, точность оперирования формулировками, научными понятиями, определениями. Студенты должны овладеть компетенциями постановки и решения теоретических и практических проблем и задач, доказательства и опровержения тех или иных теоретических положений, отстаивания своей точки зрения, демонстрации достигнутого уровня теоретической подготовки.

Этим главным целям подчинены цели, которые считаются основными для традиционного семинара – повторение и закрепление знаний, полученных на лекциях и в процессе самостоятельной работы, контроль уровня их усвоения. В процессе семинара-дискуссии каждый студент стремится к выступлению не для получения оценки, а для проявления своих теоретических возможностей, утверждения своей точки зрения, демонстрации достигнутого уровня теоретической подготовки.

Кроме того, одной из главных целей проведения семинара-дискуссии является формирование компетенций совместного решения будущими бакалаврами, магистрами, выпускниками аспирантуры профессиональных проблем и задач в соответствии с морально-нравственными нормами данного общества, профессионального сообщества, страны и мира. Речь идет о целях воспитания личности в единстве с усвоением ею на семинаре языка наук и усвоения на этой основе технологических норм профессиональных действий, о единстве обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности обучающихся.

Содержание семинара-дискуссии. По своему содержанию семинар-дискуссия связан со всеми видами учебной работы, прежде всего с лекционным материалом и содержанием самостоятельной работы студентов. На семинарские занятия выносятся узловые темы курса, усвоение содержания которых определяет качество профессиональной подготовки, вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. В содержании семинара нужно реализовать принцип проблемности и придать ему такую структуру, которая по-

служит методической основой развертывания дискуссии, обсуждения, творческого применения имеющихся знаний.

На семинаре-дискуссии широко практикуется совместное обсуждение содержания рефератов или докладов, подготовленных студентами по теме занятия. Как правило, темы выступлений определяются преподавателем с учетом индивидуальных особенностей и уровня подготовленности студентов. Иногда можно предоставить студентам право самим выдвигать на семинарские занятия интересные их темы.

Кроме того, студенты могут включать в обсуждения, дискуссии содержание собственного опыта, почерпнутого из жизни, книг, интернета, телевизионных передач, кинофильмов и т.п. Возможность поделиться своим опытом и тем самым почувствовать себя, пусть неосознанно, в роли преподавателя повышает интерес, познавательную и профессиональную мотивацию студентов, продуктивность семинара-дискуссии.

Функции преподавателя по подготовке и проведению семинара-дискуссии. Преподаватель руководит всей работой семинара и должен организовать подготовку учебной работы студентов, чтобы обеспечить активную работу каждого. Такая подготовка включает:

- а) определение проблемы и подпроблем, которые будут обсуждаться на занятии;
- б) определение основной (для всех студентов) и дополнительной литературы (для докладчиков и выступающих);
- в) распределение ролей и форм участия каждого студента в коллективной работе на семинаре;
- г) обучение студентов подготовке докладов и выступлений, в том числе в качестве оппонентов, рецензентов, психологов, логиков, дискутантов и т.п.;
- д) руководство ходом дискуссии;
- е) определение процедур и критериев подведения общих итогов семинарского занятия и вклада каждого студента.

Владея содержанием семинарского занятия, зная пути решения обсуждаемых проблем, преподаватель не должен прямо демонстрировать это знание. Он может это сделать косвенно: задавать вопросы, делать какие-то замечания, уточнять основные положения доклада студента, фиксировать противоречия в рассуждениях, формулиро-

вать какие-то резюме. При этом нужно использовать доверительный тон общения со студентами, заинтересованность в высказываемых суждениях, демократичность, доступность и принципиальность в требованиях.

Еще до проведения семинара-дискуссии студенты должны получить опыт общения с преподавателем как с собеседником. Преподаватель заранее должен ознакомить студентов с правилами ведения дискуссии, возможными ролями. Это целесообразно сделать на предшествующих семинарам лекциях.

Нельзя подавлять своим авторитетом инициативу студентов, нужно создать обстановку уверенности в том, что несогласие с позицией преподавателя в дискуссии не повлечет за собой неприязни, снижения оценки на экзамене. Нужно создать условия интеллектуальной раскованности, использовать приемы преодоления барьеров общению, стремиться к власти авторитета, а не к авторитету власти, реализовать в конечном счете педагогику сотрудничества. И лишь по окончании семинара-дискуссии преподаватель делает общие выводы, подводит общие итоги, оценивает результаты работы группы в целом и вклад каждого в решение проблемы семинара.

Одна из трудностей преподавателя заключается в том, чтобы не подменить семинарское занятие дополнительной лекцией на тему, изложив сущность проблемы и пути ее разрешения. Он может представить свое знание, как и другие участники семинара, в виде вопросов к докладчику и к учебной группе, отдельных замечаний, помогающих студенту точно выразить свою мысль, уточнения основных положений доклада, противоречий между участниками дискуссии и т.п.

Важной задачей преподавателя является организация коллективной работы учебной группы и активного участия в ней студентов. На семинаре-дискуссии каждый студент имеет возможность принимать участие в коллективной творческой работе, выражать свои мысли в докладах и выступлениях, задавать вопросы, активно отстаивать свою точку зрения или теоретическую позицию, найденное решение, дискутировать и опровергать ошибочные суждения или выводы сокурсника, развивая тем самым свою коммуникативную компетенцию.

Успешность семинара-дискуссии во многом зависит от умения преподавателя ее организовать и умений студентов дискутировать.

Этим умениям необходимо учить, воспитывать культуру общения и взаимодействия, в чем может помочь разнообразная литература по психологии общения.

Нужно различать диалогоподобное общение, когда каждый из дискутирующих ведет свою «партию», лишь по внешним ассоциативным связям перекликающуюся с монологически развиваемой позицией партнера, и собственно диалог, при котором идет совместное развитие точки зрения, а результат дискуссии выступает продуктом совместных усилий и может быть получен только таким путем.

Особенностью семинара-дискуссии является то, что студенты обсуждают уже решенные в науке проблемы. Это облегчает задачу преподавателя по организации дискуссии, хотя и не всегда, поскольку обсуждение так или иначе ведется в контексте современных и будущих проблем науки, техники, социальной практики, а студенты обнаруживают знания, которыми иногда не обладает и преподаватель. На старших курсах возможна передача руководства семинаром-дискуссией кому-то из наиболее грамотных и коммуникативно продвинутых студентов.

Функции студентов в семинаре-дискуссии. Обычно студент испытывает значительные трудности по активному включению в совместную работу, поскольку в условиях традиционного школьного, а затем вузовского обучения, где доминирует групповая форма занятий, у него такой опыт не формируется. Цель студента подменяется здесь задачей как требованием преподавателя выполнить что-то по заранее заданному алгоритму под угрозой отрицательной оценки. В этих условиях мотивация деятельности «обучаемого» носит «внешний» характер, он не включается в нее как личность, субъект познавательной и будущей профессиональной деятельности.

Включение студента в совместную работу на семинаре начинается с появлением в сознании студента цели собственной познавательной деятельности. Это возможно в проблемной ситуации, создаваемой преподавателем или студентом, выступающим с докладом, сообщением. Проблемность ситуации обусловлена наличием в ней какого-то неизвестного компонента (знания, условия или способа действия), которое нужно найти, чтобы разрешить эту ситуацию.

Наиболее простым и типичным способом целеполагания является постановка проблемного вопроса об этом неизвестном другому

человеку – докладчику, оппоненту, преподавателю и опосредовано – автору учебника, учебного пособия, монографии через его текст. В этом процессе проблемные вопросы выступают в функции средства организации общения и взаимодействия участников.

Цель постановки вопроса – получение ответа о неизвестном, которое интересует студента, задающего проблемный вопрос. Таким образом, *«вопрос-ответ» выступает единицей диалогического общения*, а сам вопрос конституирует диалог студентов как субъектов образовательного процесса. «Вопросное» состояние студента означает также ситуативное появление у него познавательной мотивации.

Вопрос даже помимо воли другого человека «захватывает» его, приближает к собеседнику, позволяет ему лучше раскрыться, обеспечивает точки взаимодействия студентов между собой или студентов с преподавателем. В процессе дискуссии возрастает заинтересованность в предмете общения, воспитывается уважение к личности партнера, т. е. формируются нравственные качества студентов.

Только активная работа студента в семинаре-дискуссии, равноправное участие каждого студента в решении тех или иных проблем, обсуждении предлагаемых решений, оценке их правильности и обоснованности обеспечивает развитие его теоретического мышления. Основным условием этого является участие в дискуссии с равноинформированными партнерами-сокурсниками.

Для развертывания продуктивной дискуссии необходимы *личные знания* студентов, которые приобретаются ими на предшествующих лекциях и в процессе самостоятельной работы с рекомендованной преподавателем и самостоятельно найденной литературой по теме занятия. Участники семинара-дискуссии в наибольшей мере мотивированы на приобретение таких знаний, если им читаются лекции контекстного типа, отработано методическое обеспечение самостоятельной работы, во всей системе учебной работы просматривается контекст будущей профессиональной деятельности.

Значительные трудности студенты испытывают при подготовке докладов и выступлений. Одной из них является необходимость использовать на *первом этапе* подготовки несколько литературных источников – учебных пособий, учебников, монографий, статей. Студент может подготовить конспекты отдельных публикаций, но ему трудно систематизировать несколько первоисточников в единую позицию.

На *втором этапе* подготовки доклада нужно использовать содержание каждого из источников либо как взаимодополняющий материал, либо как материал, включающий различные подходы к решению проблемы. Весь изученный материал нужно привести в единую систему, отвечающую решаемой в докладе проблеме.

На *третьем этапе* подготовленный материал нужно представить в форме текста научного сообщения, лучше в двух вариантах: предназначенного для себя, здесь можно ограничиться основными тезисами доклада, и для слушателей. В тексте нужно отразить: а) четкую формулировку темы и проблемы доклада, б) аргументированное разрешение этой проблемы, в) конкретные выводы и заключение с доказательствами их правильности. Можно также предусмотреть вопросы и возражения, возможные ответы на них.

Наличие письменного текста не означает, что в процессе выступления он должен читаться докладчиком. Хорошо подготовленный доклад обычно излагается устно. В завершение подготовки неплохо провести репетицию выступления, пригласив в качестве слушателей несколько сокурсников или даже членов семьи. И помнить, что нужно будет строго выдерживать установленный преподавателем регламент выступления. Нарушение регламента всегда воспринимается слушателями отрицательно и снижает впечатление даже от хорошего доклада.

Семинар-дискуссия как диалог, общение и взаимодействие студентов. В норме любое общение состоит из трех взаимосвязанных компонентов: коммуникативного (сообщение информации собеседнику), интерактивного (обмен сообщениями, репликами общающихся) и перцептивного (восприятие собеседниками друг друга). Двумя сторонами общения являются вербальная (словесная) и невербальная.

При групповой форме общения (урок, лекция, семинар) структурные компоненты общения определенным образом редуцируются. Информация идет (коммуникация) в одном направлении: от учителя к ученику; первый активен, второй пассивен. Интеракция фактически отсутствует, в лучшем случае учащийся может задать педагогу на лекции или выступающему на семинаре один-два вопроса; «обучаемый» находится при этом в «ответной позиции». Перцептивный компонент как бы выносится за скобки общения, поскольку ученики, студенты учителя, преподавателя не выбирают.

Нужно сказать, что и в условиях групповой формы общения хорошей учитель, лектор, выступающий может подключить сознание слушателей в совместную деятельность по поиску путей разрешения создаваемой им проблемной ситуации. Но тогда речь идет о внутреннем диалоге педагога и каждого обучающегося, о феномене «совместного думания», о первом типе проблемной лекции, о которой говорилось в разделе о лекциях контекстного типа.

Что же касается перцептивного компонента, то здесь вопрос сложнее. Из собственного опыта каждый человек знает, что может вступить в контакт с другим, скажем, только для того, чтобы спросить его, как проехать на такую-то улицу, только если этот другой воспринимается позитивно, как приятный или хотя бы нейтральный собеседник, безопасно.

А теперь представим, что дети боятся учителя, они не любят друг друга, более того, находятся в конфликтных и даже во враждебных отношениях, что бывает достаточно часто. Ничего, кроме защитных психологических реакций каждой из этих сторон мы не получим. Человек, которого другой человек не воспринимает позитивно, ничему его научить не может. Но, как уже было сказано, учителя, преподавателя школьники, студенты не выбирают.

Единственной адекватной формой общения участников семинар-дискуссии, обеспечивающей достижение его целей, является совместная или коллективная, при которой происходит личностное включение студентов в работу и «каждый учит каждого и сразу всех». Существенное влияние на эффективное достижение целей семинар-дискуссии оказывает расположение участников *по принципу круглого стола*, а не в загылок друг другу, как при групповой форме.

Замечено, что принцип «круглого стола» (не случайно он принят на международных переговорах и вообще в серьезных обсуждениях) приводит к возрастанию активности участников, увеличению количества высказываний, к более принципиальному характеру дискуссии. Преподаватель также располагается в круге, что не мешает ему управлять группой. Эта создает менее формальную обстановку, возможности для личностного включения каждого в общение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения: мимику, жесты, эмоциональные проявления и т. п.

Конечно, есть очевидная трудность, связанная с тем, что классные комнаты и студенческие аудитории повсеместно строились

и продолжают строиться не по принципу круглого стола, а для групповой формы занятий. Иногда в длинных лекционных аудиториях преподавателю трудно даже различить выражение лиц студентов на последних рядах. И лишь в некоторых вузах можно встретить аудитории, построенные еще в начале прошлого века, в виде полукруга. Мысль в головах студентов рождается в таких аудиториях как бы посередине между преподавателями и аудиторией студентов.

В любом случае для проведения семинара-дискуссии нужно стремиться располагать студентов лицами друг к другу. При таком расположении легче возникают вопросы, диалог, обмен мнениями, снижаются или вовсе уходят барьеры общению: все участники чувствуют себя равноправными, происходит сплочивание студентов в коллектив единомышленников, который направляет совместные усилия на достижение целей семинара-дискуссии.

Коллективная форма организации семинарского занятия взята из жизни. Семья, бригада рабочих, управленческое подразделение, исследовательская лаборатория, кафедра вуза – все это ячейки общества, отражающие принятые в нем нормы технологически грамотных действий людей и морально-нравственных отношений. Именно для работы в составе этих «ячеек» на производстве и готовится специалист (бакалавр, магистр).

Коллективная форма общения студентов на семинаре-дискуссии отражает особенности профессионального общения на производстве, где специалисты входят в контакт друг с другом в ходе анализа профессиональных ситуаций, подготовки и принятия решений, согласования интересов производственных звеньев и своих собственных интересов. Их моделью, задающей контекст профессиональной деятельности специалистов, и служит семинарское занятие, построенное как коллективное по форме и диалогическое по сути, как взаимодействие и общение его участников.

На таком семинаре-дискуссии имеют место сотрудничество и взаимопомощь, каждый участник имеет равное право на интеллектуальную активность, заинтересован в успехах других и в достижении общей цели занятия, несет персональную ответственность за конкретный участок работы и принимает участие в коллективной выработке решений. В условиях коллективной работы студент делится своим результатом с другими, обсуждает их точки зрения, выдвигает свои, выступает как бы в роли преподавателя, занимает

активную социальную позицию и воспитывается как специалист и член общества.

Общая цель семинара-дискуссии в форме коллективной работы является, с одной стороны, целью всех участников семинара, а с другой – личной целью каждого. В то же время она отражает общественно значимую цель – общее и профессиональное развитие личности будущего специалиста.

Коллективная структура взаимодействия и общения преподавателя и студентов, студентов между собой является учебной моделью деятельности профессионального сообщества, осуществляющего теоретическую научную работу. Участвуя в коллективной деятельности, предметом которой является проблемно представленное содержание, и находясь в диалогической по отношению к другим участникам семинара и преподавателю позиции, каждый студент в одном потоке своей активности усваивает нормы компетентных профессиональных (в данном случае теоретических) действий и нормы отношений в профессиональном сообществе. Принятие этих норм как своих, подчинение этим нормам, их усвоение и означает воспитание личности специалиста в одном потоке образовательной деятельности.

Коллективная форма общения и взаимодействия учит студентов владеть устной речью, слушать, слышать и понимать других, корректно и аргументированно вести дискуссию. Совместная работа предполагает не только индивидуальную ответственность и самостоятельность, но и самоорганизацию работы коллектива, требовательность, ответственность и дисциплину каждого участника. На таких семинарах формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

Проведение семинарских занятий в коллективной форме вначале выступает непростой задачей и для преподавателя, и для студентов. Здесь необходимы тщательное проектирование коммуникативных отношений, обработка содержания семинарского занятия в соответствии с требованиями принципа проблемности. Однако затраченные на первом этапе усилия скоро «окупаются» за счет того, что студенты становятся союзниками преподавателя, проявляют высокий уровень заинтересованности и активности, творчески подходят к делу. Наблюдения показывают, что объем работы, выполненной в коллек-

тивной работе, превышает суммарные результаты индивидуальных усилий.

На семинаре-дискуссии имеются широкие возможности равноправного и активного участия каждого студента в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности и обоснованности. Важным психологическим фактором выступает при этом общение не с преподавателем, знающим сущность рассматриваемой проблемы, а с равноинформированными партнерами – студентами. Это раскрепощает интеллектуальные возможности студентов, резко снижает барьеры общения, повышает его продуктивность.

На семинаре-дискуссии, являющемся моделью предметных и социальных отношений членов научного или производственного коллектива, студент имеет возможность научиться точно выражать свои мысли в докладах и выступлениях, активно отстаивать свою точку зрения, аргументированно возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсника. В такой работе студент получает возможность для целеобразования и целеосуществления, то есть построения собственной деятельности, что и обуславливает высокий уровень его интеллектуальной и личностной активности, включенности в образовательный процесс.

Семинар-дискуссия может включать в себя определенную «ролевую инструментовку», отражающую реальные позиции людей, участвующих в научных или производственных дискуссиях. Можно ввести, например, роли ведущего, оппонента или рецензента, логика, психолога, эксперта, дискуссионта и т.п., в зависимости от того, какой материал обсуждается и какие цели обучения и воспитания преподаватель хочет достигнуть, проводя семинар-дискуссию как форму контекстного образования.

Студент, назначаемый на роль *ведущего* семинара-дискуссии, получает все полномочия преподавателя по его организации: поручает кому-то из студентов сделать доклад по определенной теме на следующем занятии, руководит ходом обсуждения, следит за регламентом и подводит результаты обсуждения доклада по его окончании.

Докладчик готовит текст и презентацию доклада на больших листах ватмана в соответствии с изложенными выше процедурами и озвучивает свое выступление. По окончании отвечает на возможные вопросы слушателей.

Оппонент или рецензент внимательно слушает доклад, делая у себя в тетради какие-то пометки, по окончании доклада устно излагает свои мысли. В задачу рецензента входит: краткое воспроизведение основной позиции докладчика, того позитивного, что в ней содержится, аргументированность излагаемых положений и выводов. Далее рецензент переходит к критическим замечаниям, если он их обнаружил в докладе, отмечает нестыковки, уязвимые места или ошибки, может предложить и собственные варианты решений.

Логик: выявляет противоречия и логические ошибки в рассуждениях докладчика и оппонентов, уточняет определения понятий, анализирует ход доказательств и опровержений, правомерность выдвинутых положений и гипотез и т. п.

Психолог: способствует организации продуктивного общения и взаимодействия студентов на семинаре, добивается согласованности совместных действий, доброжелательности отношений, не допускает превращения дискуссии в конфликт путем сглаживания резких мнений, сведения их к шутке, следит за правилами ведения диалога.

Эксперт: оценивает продуктивность всей дискуссии, правомерность выдвинутых предположений и гипотез, сделанных выводов, отмечает наличие связи теоретических положений доклада с практикой и другими учебными предметами, высказывает мнение о вкладе того или иного участника дискуссии в нахождение общего решения, дает характеристику того, как шло общение участников дискуссии, и т.п.

Дискутанты: остальные участники семинара-дискуссии должны следить за ходом обсуждения, задавать вопросы докладчику, рецензенту, эксперту, активно включаться в общение на любом этапе дискуссии, высказывать свои мнения и оценки, дополнять выступающего, высказывать критические замечания по предмету спора, вести себя корректно по отношению к любому выступающему или задающему вопросу.

Преподаватель или даже студенты могут предложить ввести в дискуссию любую ролевую позицию, если это оправдано целями семинара и содержанием обсуждения. Целесообразно ввести не одну, а парные роли (два ведущих, логика, эксперта), менять студентов, назначаемых на те или иные роли, с тем чтобы как можно большее их число получило соответствующий опыт.

Одной из форм контекстного образования может быть *семинар-исследование*, который целесообразно использовать прежде всего в спецкурсах. По предложению преподавателя в начале семинара студенты образуют несколько подгрупп по 7–9 человек, которые получают список заранее заготовленных проблемных вопросов по теме занятия. Чтобы ответить на эти вопросы, студенты должны обменяться мнениями, провести дискуссию, «доисследовать» проблему, пользуясь любыми источниками информации.

В течение отведенного преподавателем времени, скажем, получаса, в подгруппах готовится выступление ее представителя, лучше с презентацией, с ответами на проблемные вопросы, отражающими согласованное мнение группы. Докладчик отмечает также особое мнение того или иного студента, если оно имело место. Подгруппа может выставить также содокладчика, уточняющего и дополняющего основной доклад. Докладчик и содокладчик отвечают на вопросы, заданные студентами других подгрупп, преподавателем. После докладов всех подгрупп вырабатывается позиция всей студенческой группы, интегрирующая точки зрения подгрупп. Преподаватель подводит итоги, оценивает работу студентов.

Преподаватель сам может разработать разные формы семинаров контекстного типа, отражающих формы общения реальных (а если это дидактически оправдано, то и нереальных) отношений людей, отражающих реальные формы общения и взаимодействия специалистов. Во всех этих формах студенты получают реальную практику формулирования и отстаивания своей точки зрения, осмысления системы аргументации, т.е. превращения информации в знания, убеждения и взгляды.

При этом полезно учитывать, что существуют разные варианты расположения дискуссионщиков. Так, если в группе есть участник, который располагает существенной частью информации, необходимой для решения общей задачи группы, он берет на себя роль некоего центрального лица, который располагается в центре аудитории и к которому чаще всего могут обращаться студенты.

Если преподаватель сидит отдельно от студентов, и все они обращены к нему лицом, участники дискуссии адресуют свои высказывания преимущественно ему, но не друг другу. Если же преподаватель сидит среди студентов или как бы со стороны наблюдает их действия, становятся более частыми обращения студентов друг к другу, а не к преподавателю.

Если предоставить студентам право самим выбирать места, напротив преподавателя садятся те, кто предпочитает обращаться к нему, а не к другим студентам. Те, кто в чем-то не согласен с мнением группы, выбирают места поодаль. Если поместить студентов, которые обычно отмалчиваются, напротив «спорщиков», они будут взаимно уравновешивать друг друга.

Коллективная форма общения и взаимодействия учит студентов владеть устной речью, слушать, слышать и понимать других, корректно и аргументированно вести дискуссию. Совместная работа предполагает не только индивидуальную ответственности и самостоятельность, но и самоорганизацию работы коллектива, требовательность, ответственность и дисциплину каждого участника. На таких семинарах формируются предметные и социальные качества профессионала, достигаются цели обучения и воспитания личности будущего специалиста.

В вузах все более широкое распространение получают *спецсеминары*, т.е. семинары исследовательского типа с независимой от лекционного курса тематикой, целью которых является углубленное изучение отдельных научно-практических проблем, с которыми столкнется будущий специалист. Спецсеминар, руководимый обычно известным или крупным специалистом, приобретает характер научной школы, которая приучает студентов к совместной работе, коллективному мышлению и творчеству, формирует познавательную и профессиональную мотивацию студентов.

4.9. ЛАБОРАТОРНАЯ РАБОТА

Лабораторные работы или занятия традиционно определяются в педагогической литературе как один из видов самостоятельной практической и исследовательской работы учащихся школ, колледжей и вузов с целью углубления и закрепления теоретических знаний, развития навыков самостоятельного экспериментирования. Более точным является другое *определение*: лабораторное занятие – это форма организации учебного процесса, при которой в условиях учебной лаборатории и на основе специально разработанных преподавателем заданий обучающиеся под его руководством самостоятельно проводят элементарные исследования, опыты, измерения.

В качестве дидактических целей лабораторных занятий называются следующие: подтверждение экспериментальным путем истинности усвоенных теоретических положений; овладение техникой эксперимента; формирование умений решать практические задачи путем постановки опытов. Формируются компетенции самостоятельного проведения исследования; наблюдения, сравнения, сопоставления, анализа, формулирования выводов и обобщений; использования различных приемов измерений; оформление результатов в виде таблиц, схем, графиков, диаграмм; способности обращаться с различными приборами, аппаратурой, установками и другими техническими средствами.

Со всем сказанным можно согласиться, однако возникает ряд вопросов. Сводятся ли цели лабораторного занятия к названным дидактическим целям, целям обучения, и как эти занятия влияют на формирование целей воспитания; формируется ли практическое профессиональное мышление будущего специалиста или все сводится к углублению и закреплению теоретических знаний; при каких условиях в процессе лабораторных занятий достигаются названные цели? В какой мере то, что носит название лабораторных практических занятий, отражает реальные профессиональные ситуации и процессы? Перечень вопросов можно продолжить.

В поисках ответов на эти вопросы обратимся к результатам экспериментального исследования Т. М. Сорокиной, достаточно давно проведенном в научно-педагогической школе контекстного образования на материале дисциплины «Основы радиоэлектроники» (ОРЭ) в инженерном вузе, 3-й курс при пятилетнем сроке обучения [90].

В названном инженерном курсе, как и во многих других, задачи повышения качества подготовки специалистов решаются в основном через обновление содержания с целью отражения в нем новых достижений в области радиоэлектроники. Групповая форма обучения остается при этом неизменной, не отражающей диалектику содержания и формы при изменении содержания.

Традиционно курс ОРЭ состоит из цикла лекций и системы лабораторного практикума. На лекциях излагается теория расчета и принципы функционирования типовых радиоэлектронных схем. Практикум направлен на углубление понимания студентами физических принципов работы схем, формирование умений работать с измерительной аппаратурой и документально оформлять ее

показания, научить обрабатывать и анализировать полученные результаты. Лабораторные работы выполняются на макетах – наборах радиоэлектронных схем с изменяющимися параметрами.

При этом студентам выдается листок с четкой инструкцией, что делать и в какой последовательности. Прилагается также готовый список контрольных вопросов по подготовке к лабораторной работе и сдаче последующего зачета. Предполагается, что перед лабораторной работой студенты повторяют теоретический материал, учатся проводить типовые расчеты. Однако при наличии инструкции по проведению измерений и переключений элементов схем на макетах лабораторную работу можно выполнить и без твердого знания теории.

Такая организации работы в лучшем случае обеспечивает репродуктивный уровень усвоения учебного материала. Ответы студентов на зачетах показывают, что только наиболее сильные студенты демонстрируют умения творческого применения полученных знаний. А многие работают формально без понимания смысла физики работы радиоэлектронной схемы и проводимых измерений.

«Прослушанная» на лекциях теория и стандартный набор умений, выполненных по инструкции, не обеспечивают формирование инженерного мышления будущих специалистов по радиоэлектронике. В задачи практикума не входит и овладение студентами навыками межличностного взаимодействия и общения, хотя на макетах обычно работают студенты, разбитые на группы по три человека. В целом работа в лабораторном практикуме носит формальный характер и мало отражает контекст профессиональной деятельности инженера.

Чтобы создать условия полноценного формирования теоретического мышления и социальных качеств будущего инженера, было решено организовать лабораторный практикум по дисциплине «Основы радиоэлектроники» (ОРЭ) в форме инженерной игры с реализацией тех принципов ее разработки и использования, которые присущи любой деловой игре. В ней задаются предметный и социальный контексты предстоящей профессиональной деятельности инженера, что обуславливает развитие не только его профессионального мышления, но и социальных качеств личности: способностей работы в коллективе, инициативы, ответственности, организованности.

Как и любая другая, инженерная игра состоит из двух взаимосвязанных моделей: имитационной и игровой. Рассмотрим их разработку и использование на примере предложенной Т. М. Сорокиной инженерной игры «КЛЮЧ».

Основой разработки *имитационной модели* является анализ документов, регламентирующих деятельность инженера по радиоэлектронике и устанавливающей ее специфику, которая состоит в поиске конструктивных решений на основе типовых элементов и в условиях жесткого нормоконтроля, а также обследование реальных условий работы инженера на предприятии и перспектив ее развития.

Работа инженера по созданию отдельных узлов изделия из различных радиоэлектронных схем и их соединений состоит из двух частей: разработки радиоэлектронной схемы и приемки схемы представителями заказчика. Первая часть имитационной модели является результатом следующих этапов деятельности разработчиков: 1) анализ технического задания (ТЗ) на разработку схемы и выдвижение вариантов выполнения задания; 2) выбор схемы и расчет ее характеристик; 3) макетирование: схему собирают в виде макета, опробуют, уточняют и корректируют ее параметры; 4) анализ результатов, сравнение смaketированной системы с параметрами ТЗ; 5) изготовление опытного образца схемы и его предъявление заказчику.

Вторая часть имитационной модели отражает следующую структуру деятельности разработчиков в ходе приемки схемы представителем заказчика: 1) проверка разработки представителем заказчика; 2) выделение параметров, требующих коррекции; 3) коррекция разработки инженерами; 4) макетирование нового варианта разработки; 5) анализ нового варианта представителем заказчика; 6) сдача разработки этим представителям.

Для успешного выполнения описанных в имитационной модели этапов разработки инженеры по радиоэлектронике должны владеть системой компетенций, описанных в соответствующих ФГОСах: общеинженерных и специальных предметных. Из их числа можно выделить общеинженерные, присущие деятельности инженера любой специальности, и специальные, характеризующие выполнение конкретной инженерной работы по специализации. Общеинженерные компетенции должны формироваться во всем цикле

общеинженерных дисциплин и являться основой развития специальных предметных компетенций.

Однако деятельность инженера не сводится к действиям чисто технического характера. В любых производственных структурах инженерный, как и любой другой труд, носит коллективный характер. Здесь есть руководители, инженеры-разработчики, техники и др. с соответствующим разделением труда и процедурами взаимодействия в ходе выполнения своих производственных функций, заданных технологическим процессом производства и отраженным в имитационной модели.

Специалисты вступают в общение и взаимодействие, совершают действия, предписанные должностными ролями, и поступки в соответствии с морально-нравственными нормами, принятыми в обществе и в данном производственном коллективе. Инженеры должны владеть умениями согласовывать и подчинять свои действия общей задаче, обосновывать и отстаивать свои варианты решений, работать с нужным качеством в заданные сроки, нести ответственность за принятые решения, объективно оценивать свою работу и деятельность коллег, оказывать им поддержку и взаимопомощь.

Весь этот набор действий, «наложенных» на имитационную модель, представляет собой *игровую (социальную) модель* деятельности инженеров – специалистов по радиоэлектронике. Работая на имитационной модели, исследуя ее посредством технологически грамотных предметных действий и осуществляя в совместной с другими студентами морально нормированные поступки, будущий инженер овладевает целостной профессиональной деятельностью или ее структурными фрагментами.

Таким образом, социальная по своей сути и по способу становления профессиональная деятельность формируется в данной инженерной, как и в любой деловой, игре в тесной взаимосвязи предметных и социальных компонентов, взаимосвязи обучения и воспитания будущего инженера. В традиционном обучении ничего этого нет, каждый работает индивидуально. Системное усвоение предметных и социальных умений способствует развитию творчески активной, предметно и социально компетентной личности инженера.

Для курса «Основы радиоэлектроники» Т. М. Сорокина разработала комплекс инженерных игр, основная идея которого состоит

в том, чтобы перестроить весь лабораторный практикум, включив в него игровые и неигровые формы занятий. Но не путем их механического объединения, а через содержательную интеграцию в единое взаимосвязанное целое, единство общих и конкретных задач учебно-воспитательного процесса.

В деловой игре участники должны действовать предметно и социально грамотно. Поэтому, прежде чем включать студентов в игру, необходимо сформировать у них набор стандартных умений и навыков как практических средств выполнения уже творческой учебной деятельности в самой инженерной игре. *Первый цикл*, представляющий собой неигровой комплекс, может проводиться в форме традиционной лабораторной работы, по подробно разработанной инструкции, с помощью которой формируются умения работать с измерительными приборами, макетами радиоэлектронных схем, проводить измерения с заданной точностью и т. п. Можно провести несколько таких лабораторных работ перед игрой или чередовать неигровые и игровые формы.

Второй цикл дидактического комплекса направлен на формирование системы предметных умений корректировать радиоэлектронную схему по заданному критерию – деловая игра «КЛЮЧ». *В третьем цикле* формируются умения выбирать, рассчитывать и корректировать радиоэлектронную схему по заданным техническим параметрам – деловая игра «ГЛИН» (генераторы линейно-изменяющегося напряжения). Здесь усваиваются не только новые умения, но и совершенствуются те, что были сформированы во втором цикле.

Наиболее сложные умения формируются в деловых играх *четвертого цикла*: выбирать, рассчитывать, корректировать и объединять радиоэлектронные схемы для получения заданных функционально зависимых параметров – игра «Мультивибраторы». Здесь обобщаются и используются для решения качественно новых задач более высокого уровня сложности все умения, сформированные в предыдущих циклах и во всем предшествующем обучении. Тема каждого игрового цикла определяет характер проблемных игровых заданий и способов их отображения на макетах радиоэлектронных схем.

Рассмотрим для примера структуру инженерной деловой игры «КЛЮЧ», разработанной в соответствии с обобщенной имитаци-

онно-игровой моделью профессиональной деятельности инженера по радиоэлектронике. В ходе игры студенты должны разработать схему ключа на биполярном транзисторе с минимальным временем переключения. Вместе с этим заданием даются способы достижения цели. Макет лабораторной установки представляет собой схему простого ключа на биполярном транзисторе, элементы которой можно изменять в некоторых пределах, и набор корректирующих цепочек, которые можно подключать к исходной схеме в разных сочетаниях и в разной последовательности.

Игра состоит из двух стадий инженерной разработки (подготовка радиоэлектронной схемы, ее проверка и приемка представителем заказчика) и заключительной дискуссии. Игровая бригада студентов, занявшая первое место, освобождается от зачета. В качестве «санкций» за нарушение правил игры, нарушение дисциплины, плохое выполнение игровой роли предусмотрены дополнительные вопросы на зачете.

На *первой стадии* перед началом игры со студентами проводится коллоквиум по контрольным вопросам. Сдавшие коллоквиум получают «звания» инженеров-разработчиков, распределяются по бригадам (три человека в каждой) и по ролям: руководитель бригады, разработчик-оператор, разработчик-оформитель. В каждой бригаде, таким образом, представлены «специалисты» с разными ролевыми функциями.

В функции *руководителя бригады* входит:

- организация процесса выполнения задания;
- соблюдение технологической и трудовой дисциплины в бригаде;
- принятие окончательных решений в тех случаях, когда члены бригады не могут прийти к единому мнению;
- оценка работы каждого члена бригады в конце игры.

Разработчик-оператор: осуществляет все переключения на макете и производит измерения показаний приборов, отвечает за правильность измерений по приборам.

Разработчик-оформитель: ведет протокол хода разработки, отвечает за правильность ведения записей по установленной форме.

Функции *главного конструктора* выполняет преподаватель. Он делает вводный инструктаж, раздает студентам технические задания на разработку радиоэлектронной схемы, наблюдает за ходом работы, однако не вмешивается в ее содержательную часть, предо-

ставляя студентам возможность самоорганизации и саморегуляции своей деятельности. Преподаватель следит за регламентом игры, назначает санкции за нарушение правил, в затруднительных случаях дает консультации.

В процессе консультации преподаватель не дает прямых ответов на вопросы студентов, а ограничивается «подсказкой», направляющей мысль студентов на те моменты, которые следовало бы учесть при принятии решения. Он говорит, например, что выбранный параметр может на данном этапе улучшить характеристику схемы, но привести к ухудшению в дальнейшем или отрицательно повлиять на всю разработку. В этом, кстати, проявляется один из признаков проблемности заданий.

Проблемность состоит и в том, что из различных вариантов схем студенты должны выбрать лишь тот, который наилучшим образом реализует техническое задание. К этой цели можно идти разными путями, избирать различные способы и варианты решений. При выполнении таких заданий проблемные ситуации могут возникать в силу ряда противоречий: между имеющимися знаниями и новыми условиями их применения, между разнообразием альтернатив и необходимостью выбрать лишь одну, между теоретической возможностью и практической неосуществимостью того или иного решения и др.

Разработка радиоэлектронной схемы на первой стадии инженерной игры ведется в несколько этапов, начиная с технического задания. В таблицах фиксируется весь ход разработки: результаты измерений по приборам, распределение ролей в бригаде, предлагаемые способы решений, а в конце этапов – аргументированное заключение о переходе к следующему этапу, если возможности улучшения схемы исчерпаны.

Такое документирование позволяет достигать двоякого рода целей: давать опыт студентам по ведению технической документации в соответствии с принятыми в инженерном деле нормами и правилами; оценить уровень активности каждого играющего, его роль в достижении общего результата, степень ответственности в работе. Для того чтобы распырить эти возможности, предусмотрена смена ролей во всех бригадах в середине первой стадии игры.

После анализа технического задания студенты, опираясь на теоретические данные и способы реализации разработки, выдвигают

индивидуальные гипотезы. Далее в процессе диалогического взаимодействия и общения бригада вырабатывает коллективное решение – принимает согласованную гипотезу. Этот вариант решения рассчитывается по формулам и реализуется на макете. Замерив полученные параметры, бригада анализирует результаты, оценивает возможности их улучшения.

Если оказывается, что параметры схемы можно точнее приблизить к техническому заданию, бригада возвращается к его анализу и повторяет те же шаги. Решение о предъявлении радиоэлектронной схемы *представителю заказчика* принимается тогда, когда с учетом мнения каждого своего члена бригада приходит к выводу о невозможности дальнейшего улучшения схемы. Если члены бригады не приходят к согласованному мнению, окончательное решение принимает руководитель бригады. Оформляется вся документация, и наступает вторая стадия инженерной игры.

На *второй стадии* игры каждая бригада выделяет из своего состава наиболее активного и продуктивного студента на новую и наиболее ответственную роль – *представителя заказчика*. Из «представителей заказчика» образуется *группа приемки*, которая проверяет выполнение разработок в каждой бригаде и оценивает их качество. Ведется таблица приемки, куда представители заказчика вносят свои замечания по разработке и ставят свои подписи.

Функции представителя заказчика:

- оценивать правильность, целесообразность и эффективность использованных разработчиками способов достижения цели;
- отмечать в протоколе разработки допущенные студентами ошибки в расчетах, измерениях по приборам, при ведении «документации»;
- определять призовые места, занятые бригадами по результатам работы.

Для того чтобы предотвратить возможность превращения игры в одноплановую, азартную, оценка разработки ведется по четырем критериям, заранее сообщаемым студентам:

- качество разработки, которое тем выше, чем полнее использованы способы достижения целей на каждом этапе. Это предотвращает стремление сократить число проб и быстрее закончить игру;
- скорость выполнения разработки;

- качество оформления документации, ее соответствие установленным требованиям;
- уровень активности всех членов игровой группы.

Представители заказчика анализируют разработанные бригадами схемы транзисторного ключа с целью обнаружения ошибок в выборе схемы, расчетах и измерениях, сравнивая их с требованиями технического задания. Выявленные ошибки обсуждаются с членами бригады, если они не согласны с мнением представителей заказчика. В процессе обсуждения могут сталкиваться разные подходы к выполнению заданий, выработанные в других бригадах и получившие отражение в суждениях представителей заказчика. В результате принимается согласованное решение о корректировке разработки.

Три представителя заказчика проверяют работу каждой бригады, обнаруживают все ошибки в разработанной схеме, что позволяет осуществить общую полную коррекцию этой схемы. Коррекция отрабатывается на макетах, принимается окончательный вариант разработанной радиоэлектронной схемы.

Таким образом, в ходе приемки создаются дополнительные условия и возможности развития профессиональных качеств будущих инженеров: умения выбирать, рассчитывать и макетировать радиоэлектронные схемы, проводить правильные измерения параметров схем, обосновывать и отстаивать свои варианты решения инженерных задач, объективно оценивать свою работу и деятельность других разработчиков и т. п., то есть развития предметных и социальных умений.

Воспитывается и чувство ответственности за дело: представители заказчика отвечают за ошибки и необъективность оценок, которые могут возникнуть из-за заинтересованности в успехе своей бригады. За подобные просчеты преподаватель (главный конструктор) назначает штрафные очки.

По окончании проверки разработок представителями заказчика наступает заключительный этап инженерной деловой игры, в ходе которого:

- представители заказчика сообщают результаты приемки разработок радиоэлектронных схем во всех бригадах;
- обсуждаются и отрабатываются на макетах обнаруженные при проверке недостатки и ошибки;

- представители заказчика проводят заключительное совещание по определению мест, занятых бригадами в соревновании;
- главный конструктор (преподаватель) проверяет и утверждает решение представителей заказчика, подводит итоги проведенной игры.

Все участники игры, кроме членов бригады, занявшей первое место, сдают зачет. Число вопросов на зачете зависит от места, занятого бригадой: чем оно ниже, тем на большее число вопросов нужно отвечать.

В инженерной, как и любой другой деловой игре, реализуется *принцип двуплановости* посредством представленности в ней педагогических и игровых целей. Педагогические цели состоят в усвоении теоретических знаний в процессе их практического применения в качестве средства решения игровых задач, в формировании систем отношений с коллегами, опыта творческой деятельности, в развитии социальных умений общения и взаимодействия, совместного принятия решений. Игровой план задается целью занять первое место в соревновании между бригадами и тем самым освободиться от зачета, уменьшить число вопросов на зачете, получить меньшее количество штрафных очков за ошибки и нарушения дисциплины и т. п.

Анализ результатов использования инженерных игр и их дидактического комплекса, включая опрос студентов, показал, что с их помощью обеспечивается более глубокое понимание теоретического материала и его уверенное практическое использование, чем традиционные лабораторные работы. Возникающая в начале игры мотивация достижения (быстрее выполнить разработку) по мере вовлечения студентов в работу скоро сменяется познавательной мотивацией, которая в процессе развертывания содержания игры приобретает, в свою очередь, характер профессиональной мотивации.

Наиболее сильными мотивирующими факторами являются возможности самостоятельного построения учебно-познавательной деятельности, целеполагания (постановка проблемы, выбор способов действий) и целеосуществления (реализация выбранных способов на макетах схем, отстаивание своей точки зрения в дискуссиях, защита выполненной работы).

В инженерной деловой игре как форме контекстного образования не только обеспечивается практика применения теоретических зна-

ний при разработке конкретной радиоэлектронной схемы, им придется динамизм, целостность, структурированность. Моделирование предметного и социального контекстов реальной инженерной разработки стимулирует потребность в знаниях и их практическом применении, способствует развитию инженерного мышления будущего специалиста, обеспечивает достижение целей обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности студентов.

4.10. ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК ФОРМА КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сущность деловой игры

Сущность деловой игры (ДИ), ее место в учебном процессе, цели использования можно понять лишь с позиций определенной психолого-педагогической теории, в качестве которой выступает теория контекстного образования.

С позиций этой теории *деловая игра* представляет собой форму воссоздания в образовательном процессе предметного и социального содержания конкретной профессиональной деятельности, моделирования технологий производства и систем отношений работников, характерных для данного вида труда, задания его предметно-технологического и социального контекстов [9]. Применительно к общеобразовательной школе нужно говорить не о профессиональной деятельности, а о широком спектре социокультурной практики, включая выбор предстоящей профессиональной деятельности.

Как было сказано выше, процесс контекстного образования разворачивается посредством организации трех *базовых форм* деятельности студентов – *академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной*, а также множества *промежуточных форм*. Это обеспечивает трансформацию деятельности студента от собственно учебной к профессиональной. Деловая игра является формой *квазипрофессиональной деятельности* студентов.

Структурно ДИ представляет собой две «наложенные» друг на друга модели – имитационную и игровую, задающие предметный и социальный контексты усваиваемой студентами реальной профессиональной деятельности.

В *имитационной модели* на научном языке представлена технология целостной профессиональной деятельности, либо ее крупных

фрагментов, условия и пространственно-временная динамика производственного процесса в той или иной сфере труда (*предметно-технологический контекст*).

В *игровой модели* отражены отношения людей, имеющие место на реальном производстве⁸, армии или сфере услуг (*социальный контекст*): комплект ролей согласно штатному расписанию, должностные функции, обязанности и права специалистов; сценарий взаимодействия участников с указанием временных параметров действий каждого, их профессиональные интересы и ответственность. Работая с имитационной моделью, участники выполняют *квазипрофессиональную деятельность*, имеющую черты как учения, так и труда.

Педагогические цели использования деловой игры

Основными педагогическими целями деловой игры являются:

- получение студентами целостного опыта выполнения будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве;
- интеграция уже усвоенных студентом теоретических знаний и отдельных компетенций в целостную систему;
- получение опыта социальных отношений, усвоение морально-нравственных норм, принятых в обществе, стране, производственном коллективе, в данном вузе;
- формирование коммуникативных компетенций, опыта взаимодействия будущих специалистов, совместного принятия решений;
- формирование творческого профессионального мышления;
- формирование познавательной и профессиональной мотивации.

В числе *конкретных предметно-профессиональных компетенций*, формируемых в ДИ, можно назвать следующие:

- воспринимать профессиональную, как правило, вероятностную проблемную ситуацию как целое, уметь анализировать целостный объект деятельности и его составные звенья, условия их функционирования;

⁸ Производство понимается здесь в широком смысле – как всякое производство промышленных товаров, услуг и т. д. В этом смысле образование является сферой духовного производства: медицина – производства здоровых людей, образование – развитых образованных личностей, искусство – предметов культуры и т. д.

- выделять в этой ситуации предмет действий, цель, средства и ожидаемые результаты преобразования ситуации;
- на основе анализа условий проблемной ситуации самостоятельно вычленять проблему, превращать ее в задачу или задачи, выбирать систему действий по их индивидуальному или совместному решению;
- составлять и осуществлять на практике план и проект деятельности по достижению целей в заданных условиях;
- учитывать взаимосвязь системы факторов, влияющих на принятие решений и конечный результат профессиональной деятельности (социальных, экономических, правовых, нормативных, материально-технических, организационных, социально-психологических, морально-нравственных и др.);
- проводить контроль, оценку и обобщение полученных результатов, доказывать правильность принятых решений.

Конкретными *социально-профессиональными компетенциями*, формируемыми в ДИ, являются:

- социально-психологическая ориентация в ситуациях профессиональной деятельности;
- прогнозирование и предотвращение межличностных и межгрупповых конфликтов;
- ответственность за принятые решения;
- учет индивидуально-психологических особенностей работников;
- учет при принятии решений профессиональных и личностных интересов руководителей, сотрудников, структурных звеньев производства;
- компетенции руководства и подчинения;
- самоорганизации и саморегуляции деятельности;
- компетенции инициативности и лидерства.

Число *предметных и социальных компетенций*, формируемых средствами деловых игр, можно увеличить или уменьшить, исходя из особенностей моделируемого производственного процесса, контингента студентов, конкретных целей и условий обучения.

Процесс разрешения заданных разработчиком либо возникающих в ходе игры проблемных ситуаций обуславливает порождение познавательной и профессиональной мотивации, теоретического и практического профессионального мышления участников ДИ,

формирование комплексов предметно-технологических и социально-профессиональных компетенций.

Содержание деловой игры

Содержание деловой игры, как и любых других видов образовательной деятельности контекстного типа, складывается из трех источников: 1) *содержания наук* (учебных предметов); 2) *содержания практической деятельности* специалистов – системы профессиональных компетенций, моделей деятельности по направлению их подготовки; 3) *морально-нравственного содержания* в виде требований поступать в соответствии с принятыми нормами морали и нравственности. Все три вида содержания интегрированы в образовательных модулях, набор которых представляет собой имитационно-игровую модель ДИ.

Таким образом, в деловой игре проектируется и в ее процессе усваивается будущими специалистами (бакалаврами, магистрами) предметно-технологическое и социально-нравственное содержание их труда, создаются педагогические и психолого-педагогические условия достижения единства обучения и воспитания, теории и практики в одном потоке образовательной деятельности участников ДИ.

Принципы разработки и использования деловой игры

В ДИ при ее проектировании и проведении реализуется следующая система взаимосвязанных психолого-педагогических принципов:

- принцип имитационного моделирования в пространстве и во времени технологии и значимых условий производства;
- принцип игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности специалистов, занятых на этом производстве;
- принцип системности содержания деловой игры;
- принцип диалогического общения и взаимодействия участников;
- принцип совместной деятельности студентов, отражающий социальную сущность труда;
- принцип проблемности содержания деловой игры;
- принцип двуплановости, единства условного (игрового) и реального планов ДИ.

Эти принципы отражают знания о закономерностях образовательного процесса, осуществляемого в игровой форме, его составных частях, логике и внутренних связях. Предполагается системное использование этих принципов. Каждый принцип дополняет и поддерживает другие, а взятые в целом, они составляют *концепцию деловой игры как формы контекстного образования*.

Методические рекомендации по реализации принципов деловой игры

В соответствии с первыми двумя принципами, составляющими неразрывную пару, разработчик игры должен создать как *имитационную модель производства*, или какого-либо его целостного фрагмента, так и *игровую модель профессиональной деятельности* занятых в нем людей.

Разработка имитационной модели требует знаний технологического характера, относящихся к предметному содержанию предстоящей студенту профессиональной деятельности, а разработка игровой модели – знания психолого-педагогических закономерностей и механизмов организации совместной деятельности. В этом состоит трудность для преподавателей – как разработчиков, так и ведущих деловую игру. Они, безусловно, хорошо владеют содержанием, необходимым для разработки имитационной модели, но редко так же компетентны в сфере психологии и педагогики. А без учета психолого-педагогических закономерностей организации познавательной деятельности человека деловая игра чаще всего «не идет», в лучшем случае превращаясь в некий сложный тренажер.

Профессиональная деятельность – инженерная, экономическая, педагогическая, художественная, научная, любая иная – состоит из определенных функций и последовательности фиксированных действий и поступков по их реализации, которые составляют конкретную производственную технологию. Это может быть строгая алгоритмическая последовательность, либо действия осуществляются с использованием достаточно общих указаний, как, например, в труде ученого. Технология и значимые условия реализации профессиональных функций специалиста и составляют то, что называется имитационной моделью.

Следует подчеркнуть, что в деловой игре студент должен действовать профессионально, компетентно, а не на основе воображаемых,

либо каких-то бытовых представлений. Поэтому в предшествующий ДИ период необходимо с помощью других педагогических технологий сформировать комплексы знаний, умений, навыков, компетенций как своего рода заготовок для использования в игре. В процессе деловой игры эти комплексы будут интегрироваться в систему более сложных собственно предметных, метапредметных и надпредметных компетенций, призванных составить основу профессионализма будущего специалиста.

Формирование профессиональных компетенций осуществляется в ДИ посредством «наложения» личностного потенциала каждого участника и всех участников, сформированных у них к моменту игры знаний, умений, навыков, компетенций на объективно заданные предметно-технологические связи и отношения. Отсюда необходимость разработки *игровой модели* как проекта совместной деятельности людей на имитационной модели производства.

Игровая модель, органично «склеенная» с имитационной, необходима не только для того, чтобы задать реальные социальные отношения работников производства на должной морально-нравственной основе, но и для обеспечения личностного включения студентов в процесс обучения, направленный на овладение профессиональной деятельностью.

Поскольку игра всегда носит совместный характер, даже если по видимости специалист действует индивидуально, то через игровую модель усваивается и социальное содержание будущего труда, морально-нравственные нормы, принятые в обществе, в данном производственном коллективе, фирме, стране, мире.

Принцип *системности содержания деловой игры* фиксирует то очевидное обстоятельство, что, как и в реальном труде, ориентировочной основой выполнения квазипрофессиональной деятельности ее участников служит информация не из одного учебного предмета, а из их системной совокупности.

Так, учебная деловая игра, моделирующая, скажем, подготовку и чтение лекции контекстного типа (проблемной, лекции вдвоем, с запланированными ошибками и др.) и даже обычной информационной лекции предполагает знание содержания учебного предмета, психологических особенностей познавательной деятельности студентов, закономерностей общения, владения коммуникативной компетенцией и т.п. Это означает, что деловую игру можно прове-

сти и в рамках одного учебного курса, но ее содержание все равно является межпредметным.

Принцип проблемности содержания деловой игры означает, что разработчик закладывает в игру не столько задачи с известными способами решения (формирование способностей решения даже таких задач в вероятностной среде деловой игры является творческим процессом), сколько учебные задания в форме конкретных производственных ситуаций проблемного типа. Они могут содержать противоречивые, избыточные или попросту неверные данные, требования преобразовать ситуацию, исходя из разных критериев, найти недостающую информацию и т. п.

В процессе игры студенты должны в соответствии с должностными функциями и обязанностями в формах индивидуальной и совместной деятельности по принятию согласованных решений провести анализ возникающих ситуаций, вычленив проблемы, перевести их в задачный вид, найти способы и средства решения задач, осуществить соответствующие практические действия по их решению и проверке качества результатов.

Таким образом, принцип проблемности содержания деловой игры реализуется и в имитационной, и в игровой моделях. Проблемность содержания игры выступает объективной предпосылкой порождения, во-первых, мышления каждого участника (С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев и мн. др.), а во-вторых, совместной деятельности и диалогического общения всех участников деловой игры.

Три следующих принципа выступают условием проектирования и реализации игровой учебной деятельности участников.

Принцип совместной деятельности означает, что в деловой игре, как и в ходе любой профессиональной деятельности, студенты сотрудничают в процессе решения производственных задач и проблем. Поэтому разработчик закладывает в игру определенный набор профессиональных ролей (не менее двух), обязанностей, полномочий, прав и ответственности «должностных лиц», их ресурсов и сфер интересов, морально-нравственных требований к деятельности.

Каждый участник вступает в общение и взаимодействие со своих ролевых позиций, должностных и личностных интересов, морально-нравственных норм в ходе подготовки и принятия решений

по всем возникающим в игре вопросам. Система субъект-субъектных диалогических отношений выступает фактором порождения профессионального мышления будущего специалиста, формирования ответственности и других нравственных качеств личности.

Игровая учебная деятельность имеет характер ролевого взаимодействия, развертываемого в соответствии с нормами и правилами профессионального общения. Следование этим правилам, подчинение нормам профессионально-предметных и социальных действий – необходимые условия развертывания полноценной игры, формирования предметно и социально компетентного специалиста.

У каждого участника ДИ свои «должностные» функции, обязанности и интересы, однако они должны вступать друг с другом в диалог, договариваться о чем-либо, доказывать, убеждать, согласовывать интересы и конкретные действия. Отсюда *принцип диалогического общения и взаимодействия* как необходимое условие решения учебных проблем и решения задач, подготовки и принятия согласованных решений.

Общение диалогического типа позволяет высказать свою точку зрения, позицию, взгляд или изменить их в ту или иную сторону с учетом позиции партнера, разрешить возникающие противоречия, соблюдая при этом морально-нравственные нормы общения и взаимодействия. Тем самым создаются условия развития теоретического и практического мышления будущего специалиста, поскольку, согласно психологическим исследованиям, мышление «порождается» именно в условиях диалога. В этом контексте достигаются и цели воспитания.

Противоречивые позиции возникают в силу множества факторов, объединенных в две категории: 1) субъективные, связанные с тем, что каждый человек по-своему видит и понимает обстоятельства жизни и деятельности; 2) объективные, заложенные в игру разработчиком, а чаще возникающие в ходе игры и отражающие всегда вероятностный характер производства. Если противоречивые данные – это реализация принципа проблемности в содержании деловой игры, то противоречивые позиции – реализация этого принципа в процессе развертывания содержания в диалогическом взаимодействии участников.

Воплощение в ДИ принципов совместной деятельности и диалогического общения участников по принятым в данном обществе

и профессиональном сообществе морально-нравственным нормам означает реализацию одного из ведущих общих принципов контекстного обучения: *принципа единства обучения и воспитания личности* будущего выпускника.

Механизмом, обеспечивающим это единство, является следование двум типам норм и тем самым их усвоение – норм компетентных профессионально-предметных действий и норм отношений между людьми на производстве, в стране, мире и в конкретном студенческом коллективе.

В соответствии с *принципом двуплановости* игровой учебной деятельности достижение «условных» игровых целей служит средством достижения реальных целей обучения и воспитания, развития личности будущего специалиста. Двуплановость выступает конституирующим признаком всякой игры (Д. Б. Эльконин): активно действуя в «мнимых ситуациях», человек реально развивает свои психические функции, способности, общекультурные и профессиональные компетенции.

Способом реализации этого принципа разработчиком и ведущим игрой преподавателем является задание двоякого рода целей, отражающих предметный (реальный) и условный (игровой) контексты учебной деятельности: целей игровых и целей педагогических (см. ниже).

Система описанных принципов деловой игры как формы контекстного образования задает требования к разработчику игры и к преподавателю, использующему ее для целей формирования предметно и социально компетентной личности специалиста.

Структура деловой игры

Структура деловой игры обусловлена теоретическими представлениями о ней как форме контекстного образования, в котором участники осуществляют квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учения, так и труда. Основой разработки деловой игры является создание имитационной и игровой моделей, которые органически накладываются друг на друга, что и определяет всю структуру ДИ (рис. 7).

Методическое обеспечение	Игровая модель				Техническое обеспечение
	Цели игровые	Комплект ролей и функций игроков	Сценарий	Правила игры	
	Цели педагогиче- ские	Предмет игры	Структура ролевого взаимодействия участников	Система оценивания процесса и результатов	
	Имитационная модель				

Рис. 7. Структура деловой игры

Методические рекомендации по проектированию компонентов ДИ

Имитационная модель отражает выбранный фрагмент профессиональной реальности, который выступает объектом имитации или прототипом модели, задавая в учебном процессе *предметно-технологический контекст* профессиональной деятельности специалиста. *Игровая модель* описывает работу участников с имитационной моделью, что задает *социальный контекст* профессиональной деятельности специалистов.

Объектом имитации выбирается определенный законченный фрагмент производственного процесса, либо процесс в целом, выполнение которых предполагает наличие у специалистов системы общекультурных и профессиональных компетенций, которые и должны быть сформированы у студентов. Это такое содержание профессиональной деятельности, которое достаточно сложно, системно, проблемно и предполагает совместную деятельность группы специалистов, как и на реальном производстве или в любой сфере профессионального труда, включая образование как сферу духовного производства.

Описание модели предполагает определенную дидактическую обработку объекта имитации – обобщение, упрощение ситуаций, отбор правдоподобных числовых данных, сжатие масштаба времени

и т. п. Нужно стремиться к тому, чтобы связи между квазипрофессиональной деятельностью и профессиональной деятельностью, которую она имитирует, были достаточно реальными и понятными для студентов-игроков.

Имитационная модель получает свое воплощение в следующих *структурных компонентах* ДИ: цели, предмет игры, структура ролевого взаимодействия участников, система оценивания процесса и результатов; игровая модель воплощается в компонентах: цели, комплект ролей и функций игроков, сценарий, правила игры.

Цели деловой игры. Это один из наиболее сложных структурных компонентов ДИ. Как уже было сказано, в ней задаются два рода целей: 1) игровые (показать себя, быть первым, принести игровые очки себе или своей команде, получить какое-то вознаграждение и т. п.); 2) реальные педагогические (обучения и воспитания): формирования и развития общекультурных и профессиональных компетенций, профессионально и социально важных качеств личности специалиста.

Игровые и педагогические цели задаются разработчиком конструктивно в сценарии игры; предполагается, что они будут приняты участниками. В процессе игры каждый участник, игровые группы или весь игровой коллектив имеют также широкие возможности для постановки и достижения собственных целей в возникающих проблемных ситуациях. Такие возможности – важнейший фактор порождения познавательной и профессиональной мотивации, творческого профессионального мышления участников игры.

Игровые цели обычно задаются в виде «платежной матрицы» – определения количества очков, которые начисляются отдельным участникам и игровым группам за удачные профессиональные решения, действия, поступки, «продажу» недостающего ресурса конкурирующей группе игроков и т. п., либо снимаются за неудачные решения, «покупку» нужного ресурса и т. п.

Опыт показывает, однако, что игровые цели необходимы, но недостаточны для развертывания ДИ как двуплановой деятельности. Они значимы, главным образом, для «запуска» деятельности в начале игры. Далее при адекватной реализации принципов деловой игры и в результате создания условий играющим для целеобразования и целеосуществления путем реализации всех рассматриваемых принципов ведущими становятся познавательные мотивы.

Выполняя игровую роль, вступая в условно-реальные отношения с другими играющими, студент приобретает опыт как познавательной и профессиональной деятельности, так и социальных отношений. Это обогащает его необходимыми социально-профессиональными компетенциями, знаниями и опытом деловых и социальных контактов. В игровой деятельности наиболее развернуто реализуется один из важнейших принципов воспитания – принцип единства знаний и опыта в формировании и развитии личности профессионала.

Предмет игры – воссоздаваемые (имитируемые) в ДИ процессы, требования и условия усваиваемой профессиональной деятельности, требующие выполнения участниками компетентных действий. Опыт их выполнения студентами приводит к формированию у них качеств личности профессионала, его компетенций. Таким образом, предмет деятельности участников игры в модельной форме замещает (воссоздает, имитирует) предмет реальной профессиональной деятельности.

Сценарий – базовый элемент игровой процедуры. Это описание в словесной и наглядной графической форме предметного содержания, выраженного в характере, времени и действиях игроков. В сценарии отображается общая последовательность игры, разбитой на основные этапы, операции и шаги и представленной в виде блок-схемы.

Важным элементом сценария является описание содержания возможных *объективных, либо субъективных противоречий*, что является реализацией принципа проблемности в содержании и процессе ДИ. Это инструмент целенаправленного управления преподавателем процессом деловой игры. На это ориентирован и принцип двухплановости, задающий различия целей игроков. Нужно помнить, однако, что игровой конфликт не должен превращаться в конфликтные отношения игроков, в ссору, перебранку, аффективные реакции. Любой конфликт должен получать содержательное разрешение путем принятия согласованных компетентных решений.

Способы генерирования событий – следующий элемент сценария ДИ, определяющий степень алгоритмизации и импровизации деятельности участников игры. Такими способами могут быть: *детерминированный, спонтанный, смешанный*.

Чаще всего используется смешанный способ, когда процесс игры следует в соответствии с технологией производственного процесса,

но предусмотрено появление событий вероятностного характера. Так, по сценарию предусматриваются приезд экспертов, заказчика, проверяющих, либо руководитель игры вводит неожиданную для игроков информацию: демократический руководитель сменился авторитарным, заболел сотрудник, команда лишилась такого-то средства и т. п.

В публикациях по ДИ это описано как прием создания преподавателем определенных «катастроф»: студенту показывается карточка с описанием какой-то неожиданной ситуации, дается устное объявление и т.п. Использование «катастроф» рекомендуется как обязательное условие проведения любой игры. Их «устранение» игроками способствует порождению творческого мышления, формирует способности специалиста принимать нестандартные решения, брать ответственность на себя.

В *структуре ролевого взаимодействия участников* игры отражаются число участников – представителей выбранных должностных функций, внутригрупповые и межгрупповые связи, указывается структура их взаимодействия на каждом этапе игры. Лучше представить такую модель в графической форме, что даст наглядное представление о пространственном расположении участников. Здесь же приводятся методические рекомендации для преподавателей и студентов, касающиеся разных аспектов деловой игры.

Комплект ролей и функций игроков должен адекватно отражать «должностную картину» той профессиональной деятельности или ее фрагмента, которые моделируются в игре. Выбор ролевой структуры ДИ определяется объектом имитации и целями обучения. Игровые роли отражают реальную профессиональную практику (руководитель, менеджер, работник маркетингового отдела, клиент и т.п.). Можно ввести роли, не существующие в штатном расписании. Иногда вводятся специальные игровые роли (скептик, «внутренний голос» и др.).

Структура описания ролей в ДИ должна включать: перечень ролей и игровых групп; функции и задачи, выполняемые игроками, их права и обязанности; инструкции по исполнению каждой должностной роли; портреты ролей, характеризующие личностные качества игроков. Оптимальным числом участников является 30 человек, а игровой группы – 7 человек.

Правила игры, как и другие структурные элементы игровой модели, реализуют принципы ДИ и задают нормы поведения студентов в игровом процессе. Источник правил находится в самом объекте имитации. Их основная задача – адекватно задать в игре предметный и социальный контексты моделируемой профессиональной деятельности. Сформулированные на этой основе правила отражают характеристики реальных процессов и явлений, имеющих место в прототипе деловой игры.

Система оценивания процесса и результатов деловой игры должна, с одной стороны, обеспечивать контроль и самоконтроль качества принимаемых профессиональных решений и действий с позиций норм и требований социально-профессиональной деятельности, а с другой – способствовать развертыванию игрового плана учебной деятельности. Действия в соответствии с принятыми в производственной или иной организации требованиями, нормами, правилами, инструкциям и составляют суть компетентности специалиста, его профессиональную культуру, уровень квалификации. В системе оценивания необходимо предусмотреть, что нужно оценивать, по каким критериям, кто и как это будет делать.

Методическое обеспечение

Методическое обеспечение деловой игры обычно включает:

- исходную информацию об игре (проспект игры), отражающую цели, направленность и содержание, указание на сферу ее применения, предмет, этапы и последовательность игры;
- методику подготовки и проведения игры;
- набор различных форм бланковой и другой документации, принятой на производстве или в организации, а также игровые документы, специально созданные для данной ДИ.

Техническое обеспечение деловой игры. Различают два класса игр: ручные и с использованием возможностей информационно-коммуникативных технологий. Технические средства выбираются в зависимости от ее целей и содержания и должны включать все необходимое программное обеспечение.

Контроль процесса и результатов деловой игры

Нужно исходить из того, что протекание ДИ, разработанной на основе реализации ее принципов и при должной методической

проработке—это самоорганизующийся процесс, не требующий постоянных управляющих воздействий ведущего игру преподавателя (преподавателей). Поэтому система оценивания должна строиться, прежде всего, для самооценки действий, поступков, промежуточных и конечных результатов участниками, а затем – оценки со стороны преподавателя, ведущего игру.

Разработчику игры необходимо задать формальные критерии оценки действий, поступков, промежуточных и конечных результатов игры, а также предусмотреть возможность их субъективной экспертной оценки. Функции оценивания могут выполнять студенты, исполняя роли эксперта, аналитика, представителя заказчика и т.п., а так же сами игроки, пользуясь, как формальными, так и субъективными критериями («корректное решение», «красивая» мысль, творческий подход) с позиций требований своей роли.

Центральным процессом в оценке хода и результатов игры является *заключительная рефлексия* – разбор процесса и результатов игры преподавателем. Рефлексия может иметь место и на промежуточных этапах, если игра сложная и достаточно продолжительна. Такой разбор –необходимая составная часть сценария, несущая важнейшую обучающую и воспитывающую нагрузку.

Рефлексия по поводу всей траектории ДИ на заключительной дискуссии включает оценку деятельности групп и игроков как по формализованным критериям, так и в свободной форме. В хорошо сконструированной игре со всеми ее принципами ее итоги очевидны и во многом выражаются количественно: выполнена такая-то работа, в такие-то сроки, с таким-то качеством и т. п.

По итогам рефлексии могут присуждаться места, занявшие игровыми группами и конкретными студентами по заданным и известным всем игрокам критериям, выдаваться какие-то поощрения (скажем, книгу преподавателя, ведущего игру, какой-то другой приз). Это обычно воспринимается студентами в игровой юмористической форме, вызывает положительные эмоции.

Заключительный анализ игры преподавателем – это своего рода содержательный *анализ, рефлексия хода и результатов ДИ*, причин, приведших к получению тех или иных конкретных результатов, ответы на вопросы, почему они оказались такими, что нужно учесть в реальных производственных ситуациях подобного рода.

Такой «разбор полетов», а не выставление формальных отметок, несет в себе развивающую функцию и является важным фактором продолжения послеигрового интереса участников к познавательной и будущей профессиональной деятельности.

Развивающие возможности деловой игры

Развивающие возможности ДИ достигаются в силу следующих ее особенностей:

- 1) системного профессионально направленного содержания учебного материала;
- 2) воссоздания технологического процесса производства;
- 3) задания временных параметров производственного процесса (посредством игрового «сжатия» реального времени);
- 4) воссоздания ролевой структуры, профессиональных функций, должностных требований и ответственности реальных участников производства;
- 5) широких возможностей использования информации в функции средства регуляции квазипрофессиональной деятельности, что превращает эту информацию в осмысленное знание;
- 6) создания условий порождения познавательной мотивации и ее трансформации в профессиональную в силу приближения деятельности студентов к реальным условиям профессиональной деятельности;
- 7) единства обучения и воспитания;
- 8) обеспечения переходов от организации и регуляции деятельности преподавателем к саморегуляции и самоорганизации деятельности самими учащимися.

Место деловой игры в системе технологий контекстного образования

1. Использование деловой игры требует четкого обоснования ее целей и места в образовательном процессе контекстного типа. Ее нужно использовать только там, где другие, более простые педагогические технологии не могут обеспечить достижение целей обучения, воспитания и развития личности будущего профессионала, формирования его социальных и профессиональных компетенций.

2. Деловую игру можно проводить в начале учебного курса (в виде исключения как форму введения в профессию), а как правило, после цикла лекций, семинарских и практических занятий, в процессе которых формируются отдельные знания, умения, навыки, компетенции, которые будут в процессе ДИ интегрированы в целостную профессиональную деятельность или ее крупные фрагменты.
3. С целью формирования сложных межпредметных профессиональных компетенций полезно осуществлять межкафедральную организацию учебного процесса на основе сквозной деловой игры.

Рекомендации преподавателям – разработчикам и ведущим деловую игру

1. Внедрение в образовательный процесс хотя бы одной деловой игры, как и любого другого заметного нововведения, влияет на устоявшийся образовательный процесс, приводя к необходимости системного пересмотра содержания, форм, методов, средств, деятельности преподавателя и студентов. Нужно понимать также, что нововведение может затронуть интересы и содержание работы других преподавателей или кафедр, что связано как с их поддержкой нового, так и с явным или скрытым сопротивлением.
2. Предшествовать деловой игре как дидактической «тяжелой артиллерии» должны более простые технологии контекстного образования: проблемная лекция, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, семинары-дискуссии, лабораторно-практические занятия, метод анализа конкретных производственных ситуаций («кейсов»), ролевая игра. Деловая игра представляет своего рода «матрешку», собранную из перечисленных более мелких «матрешек». В процессе игры происходит их «вкладывание» друг в друга, интеграция в более сложные, меж- и надпредметные компетенции.
3. В игре преподаватель может занимать одну из трех позиций: 1) быть центром игры, ее руководителем, режиссером, замыкать все «нити» на себя; 2) выполнять функции одного из игроков (скажем, главного конструктора); 3) не теряя общего руководства ДИ до ее окончания, предоставить играющим возможность

самим осуществлять управление игровым процессом. Самоорганизация деятельности студентов – это то, к чему нужно стремиться, однако делать это нужно постепенно, методически и психолого-дидактически обоснованно.

4. В хорошо психолого-педагогически и методически обоснованной игре, характеризующейся самонастройкой и самообучением, преподаватель действует в основном до ее начала (вводная короткая лекция, инструктаж) и в ее конце, при разборе хода и результатов игры. Чем меньше вмешивается преподаватель в процесс игры, тем больше в ней признаков саморегулирования, тем выше обучающая ценность игры. Конечно, для достижения такого идеала нужно затратить много усилий, совершенствуя свои теоретические знания и практические навыки конструирования и проведения деловой игры.
5. Важно не превратить деловую игру в простой тренажер или, другая крайность, – в азартную игру, либо «дидактический шум». Многие игры «не идут» и не выдерживают критики ввиду того, что в них не реализуется принцип двуплановости. В таком случае интерес студентов быстро угасает, и они предпочитают традиционные формы и методы обучения.
6. Игровая форма проведения занятий меняет традиционные представления о действиях и поведении студентов. Режим работы задается не дидактически освященной традицией, а логикой моделируемого производственного процесса. Студенты могут пользоваться любой литературой, запрашивать информацию, входить и выходить из аудитории, но должны строго соблюдать правила и временные параметры игры: принимать решения к намеченному сроку, не опаздывать на обсуждение и т. п.
7. Полезно разработать и использовать компактные ДИ («блиц-игра»), которые укладываются в расписание практических занятий длительностью, например, в один-два часа. Игру лучше проводить в последние учебные часы, поскольку, как показывает опыт, она эмоционально «приподнимает» обучающихся, и ничем другим в этот день они заниматься, скорее всего, не смогут. Целесообразно также выделять отдельный день, или даже несколько дней на проведение межфакультетской объемной игры.
8. К подготовке к игре задолго до ее проведения, даже в период конструирования, полезно привлечь студентов. Тогда они орга-

нично войдут в игру, будут помогать другим студентам и ведущему игру преподавателю. Формировать культуру дискуссии, логику доказательства и опровержения, умения понять точку зрения другого и т. п. можно в рамках коммуникативного тренинга, психотренинга, курса педагогического общения, а также во внеаудиторное время.

В Приложении 1 приведен пример деловой игры «Устав спецшколы открытого типа» («УСОТ»), разработанной в соответствии с изложенными принципами и рекомендациями.

4.11. МЕТОД ПРОЕКТОВ

В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы», принятой в конце декабря 2014 года Правительством РФ, утверждается необходимость разработки и внедрения технологий проектного обучения [53]. Сразу после этого в школах развернута широкая кампания по повсеместному и очень формальному внедрению известного «метода проектов», ведь установки данной концепции нужно воплощать на практике.

Вот как об этом «движении» в школах г. Братска написал автору данной книги коллега математик, доктор наук. «Метод проектных задач состоит в том, – пишет он, – что школьники из разных (6–8) классов объединяются в команды и перемещаются по школе, решая задачи, которые им предлагают дежурные в контрольных точках. В задачах встречается информация из разных учебных дисциплин: математики, физики, биологии, истории. Дети должны договориться, кто что делает и решить задачу. На это уходит полный учебный день. Когда руководителя “проекта”, учителя, спросили, зачем это нужно, она ответила: “Ну, как-то же надо реализовывать метод проектов”. А у учителей технологии каждый чих – проект. Связали вареники – проект, сделали бутерброды – проект». Письмо коллеги заканчивается эмоциональным восклицанием: «Очередной бред внедрился в школу!».

«Метод проектов» появился в начале XX века в работах американского философа, педагога и психолога Джона Дьюи, выдвинувшего идею «обучения путем делания», и его ученика В. Х. Килпатрика. На этой основе Дж. Дьюи предлагал реформировать всю систему школьного образования США [39].

Под проектом обычно понимается деятельность учащихся в какой-либо области, где они занимают практико-ориентированную исследовательскую позицию. Это противоречит канонам традиционного «сообщающего» обучения, поэтому закономерно, что «метод проектов», как и многие другие, новые и старые педагогические инновации оказывается для него чужеродным.

Основная идея «метода проектов» – организация целенаправленной и интересной для ученика деятельности по разрешению значимой для него проблемы, взятой из реальной жизни. Для разрешения проблемы ему нужно применить уже усвоенные или самостоятельно найденные знания. Такая технология предполагает использование совокупности творческих по своей сути исследовательских, поисковых методов.

В 20-х годах прошлого века «метод проектов» стал достаточно широко внедряться и в советской школе. Однако в 1931 году специальным постановлением ЦК ВКП(б) он был осужден. В постановлении говорилось: «необходимо развернуть решительную борьбу против легкомысленного методического прожектерства, ... что особенно ярко... обнаружилось в применении так называемого “метода проектов”. Вытекавшие из... теории “отмирания школ” попытки положить в основу всей школьной работы так называемый “метод проектов” вели фактически к разрушению школы». В постановлении говорилось также, что политехническое обучение должно давать учащимся основы наук, знакомить их в теории и на практике с отраслями производства, тесно связывать обучение с производительным трудом [77]. Нельзя не согласиться, что в этом постановлении отмечены проблемы, актуальные и в наше время.

«Реанимация» метода проектов началась в нашей стране с конца 80-х годов прошлого века с целью активизации познавательной деятельности школьников в условиях традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения. С тех пор проведено много исследований (Г. М. Гладышев, М. П. Горчакова-Сибирская, И. А. Колесникова, Е. С. Полат, И. С. Сергеев, М. А. Холодная, И. Д. Чечель, В. А. Ширяева и др.), защищено немало диссертаций. В гораздо меньшей степени метод проектов затронул высшую школу.

Исследователи называют ряд позитивных моментов использования «метода проектов»: реализуется индивидуальный подход к обучающемуся; моделируется реальная технологическая цепочка

«проблема-результат»; формируются навыки самоконтроля, самообразования и совместной работы (если проект выполняется в группе); порождается интерес к познавательной деятельности [75], формируются рефлексивные, коммуникативные, менеджерские, презентационные умения. А для большинства авторов основная функция «метода проектов» – активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся.

В зависимости от преобладающей деятельности школьников и студентов в ходе решения ими задач учебного проектирования А. М. Новиков выделяет *информационно-исследовательские, конструкторские и технологические* задачи. В первом случае задачи имеют три уровня сложности: а) сбор информации о каком-либо объекте; б) сбор информации, ее сравнительный анализ и обобщение; в) творческие задачи, цель которых – разрешение проблемной ситуации согласно логике реального научного исследования [68]. (Заметим в скобках, что здесь смешиваются понятия задачи и проблемной ситуации).

«Процесс решения учебных проектных задач, – пишет А. М. Новиков, – проходит целый ряд этапов, которые отражают процесс реального производственного конструирования: *предпроектный анализ, формирование конструкторской задачи (проблемы); формирование идеальной (мысленной) модели; создание образно-знаковых моделей проектируемого объекта: схем, набросков, эскизов, направленных на поиск решения конструкторской задачи; создание образно-знаковой модели проектируемого объекта: технической документации; создание материального опытного образца и его апробация; оценка и корректировка проделанной работы*» [68]. Можно задать вопрос: способен ли ко всему этому обычный школьник и его руководитель – рядовой учитель?

В случае, когда школьники и студенты имеют дело с технологическими задачами, они должны решать информационные, материаловедческие, технологические, организационные, логистические, эксплуатационные, экономические, экологические, художественно-эстетические и другие вопросы. А также вопросы, связанные с выбором материала, разработкой технологических процессов, их рациональной организацией, распределением ролей при групповой организации процесса, расчетом экономической целесообразности и т. д.

В качестве прототипа реализации «метода проектов» А. М. Новиков называет реальное производственное проектирование, практически не делая различий в их содержании, структуре и этапах реализации проекта. «Различия между ними обусловлены, – пишет автор, – лишь целями учебной и профессиональной деятельности. Цель производственного проектирования – создание проекта как результата деятельности, а учебного – овладение обучающимися способами и приемами самостоятельного достижения “поставленной учебной задачи”, удовлетворение познавательных потребностей, самореализацию и развитие личностных качеств» [68].

В реальности цель школьных учебных проектов обычно сводится к приобретению учащимися узко специальных знаний и умений в конкретных вопросах жизни и труда человека, находящихся в «поле зрения» обучающихся: социальная структура жилого района; описание типов сельскохозяйственного оборудования; распространности видов бабочек в данной местности, правильной расстановки дорожных знаков и т.п.

Анализ показывает, что на пути «метода проектов» в практику есть целый ряд проблем, которые не позволят ему получить широкое воплощение в образовательной практике вузов, а особенно школ. Это следующие проблемы.

1. «Метод проектов» является на самом деле не методом обучения, а формой организации учебной деятельности школьников или студентов, предполагающей использование множества самых разных методов. Поэтому приходится брать этот термин в кавычки.
2. Перечисление тех работ, которые должен выполнить обучающийся, реализуя «метод проектов», показывает, что они не могут быть выполнены школьником, поскольку у него просто нет и не может быть нужных компетенций, им просто неоткуда взяться. Любой, кто руководил подготовкой диссертаций, может подтвердить, что даже на этом уровне далеко не все соискатели успешно справляются с такими работами.
3. Даже успешное использование «метода проектов», как и любых других частных инноваций, для активизации педагогической традиции может дать только временный и локальный эффект. Традиция рано или поздно ассимилирует его, либо станет очередной быстро преходящей кампанией.

4. Из описанного выше содержания и процесса реализации «метода проектов» по типу сложнейшего производственного проектирования ясно и без специального анализа, что проектная деятельность школьников и даже студентов вряд ли может быть широко представлена в существующей педагогической традиции. При этом в технических и художественных вузах и даже школах можно найти отдельные прекрасные образцы новых проектных решений, сделанных обучающимися. Но это вовсе не означает, что педагогическая традиция поменяла свое качество.
5. Поскольку педагог должен вести много индивидуальных и групповых проектов, значительно возрастают его учебная нагрузка и требования к компетенции – интеллектуальной, психологической, физической. Он сам должен быть развитой творческой личностью, компетентным не только в передаче известной информации, но и в организации исследовательской деятельности, обладающим развитой коммуникативной компетентностью и руководствующимся гуманистическими принципами общения и взаимодействия с обучающимися.
6. «Метод проектов», как и другие проектные, исследовательские формы и методы организации деятельности обучающихся не обладают свойством технологичности, которое является совершенно необходимым условием массового образования. А традиционное обучение тем и сильно, что оно построено по принципу «конвейера», где преподаватели выполняют стандартные, общие для всех функции: предъявление информации, закрепление, контроль.
7. Использование метода проектов предполагает наличие достаточно серьезной материальной базы образовательной организации, чем может похвастаться далеко не каждая, особенно что касается периферийных школ, колледжей, вузов, системы дополнительного образования.
8. Сложнейшей проблемой является оценка выполнения проекта. Традиционно у педагога основным критерием качества обучения является полнота запомненного учащимся материала. Рассказал студент то, что написано в учебнике или сказано на лекции преподавателем, продемонстрировал тем самым «глубокое и прочное знание материала» – и получил отличную отметку.

А в случае с «методом проектов» таких четких критериев нет, оценка неизбежно субъективна, а ее критерии не могут быть универсальными, рекомендованными для всех.

9. И самое главное – широкое распространение «обучения через делание» грозит потерей фундаментальности содержания обучения, впрочем, как и при компетентностном подходе, не опирающемся на внятную психолого-педагогическую теорию. Полученное студентом знание под заявленную работодателем конкретную технологию, которая уже «завтра» может смениться инновационной, и работник может оказаться функционально неграмотным. А ведь именно фундаментальным содержанием обучения в школе и вузе, отражающим основы наук, пока еще славится российское образование.

Все сказанное приводит к выводу, что вне рамок адекватной психолого-педагогической теории, предполагающей сохранение и даже усиление фундаментального содержания образования, «метод проектов», как и многие другие сами по себе интересные инновации, остается некоей «экзотикой», мало чего добавляющей к повышению качества образования в целом. В то же время его можно успешно использовать как одну из составных частей системы педагогических технологий контекстного образования.

Нужно только точно определять, ради каких целей, для какого содержания, в каком месте целостного образовательного процесса «метод проектов» можно обоснованно использовать. Речь идет о конкретных прогнозируемых результатах обучения, которые не могут быть достигнуты или достигнуты менее продуктивно иными педагогическими технологиями, а не просто об активизации обучения.

Подключая будущего или уже работающего педагога к теории и практике контекстного образования, мы исходим из следующей принципиальной позиции: чтобы проектировать и осуществлять деятельность учеников в соответствии с этой или иной новой для него теории, модели, педагог должен сам практически овладеть ею и «изнутри» оценить ее возможности.

Проектирование предполагает глубокие знания в области форм, методов и средств обучения, оценки их адекватности и возможности оптимального выбора для конкретной учебной ситуации. Проект урока или системы уроков представляет собой модель (сценарий) действий учителя и предполагаемых действий учащихся. Такая мо-

дель включает подробное описание проекта с его конкретным содержанием, этапами разработки, используемыми методами и приемами обучения на каждом из них.

Проектные умения учителя – это его способность осуществлять технологизацию учебного процесса: выделять главные компоненты содержания и деятельности по его усвоению, рассчитывать необходимое для этого время; определять контрольные точки образовательного процесса; планировать его результаты, оценивать их с точки зрения адекватности используемых для этого педагогических форм, методов и средств и т.п.

Покажем возможности использования «метода проектов» с позиций контекстного подхода в процессе преподавания таких вузовских дисциплин, как «Психолого-педагогические основы преподавания математики», «Теория и методика обучения математике», «Математика в профильных классах», усвоение содержания которых имеет важное значение для профессионального становления будущего учителя математики.

Нужно иметь в виду, что на момент проведения эксперимента единых учебников, знакомящих с основами этих дисциплин и предлагающих «рецепты» организации учебного процесса, в нашей стране не было. Поэтому учителю нужно было делать самостоятельный выбор подходов, методов, приемов, последовательности содержания и т. п.

Рассмотрим процесс и результаты эксперимента по разработке и реализации «метода проектов» как одной из технологий контекстного образования при подготовке учителя математики. Эксперимент проводился в Братском государственном университете О. Г. Ларионовой, научным консультантом которой был автор данного пособия, на примере преподавания дисциплины «Математика в профильных классах» [13].

Это новый для специальности «Математика» учебный предмет, включенный в учебный план как дисциплина по выбору. Общий объем часов – 84, из них 28 – аудиторных (14 ч. лекций и 14 ч. практических занятий), 56 часов самостоятельной работы. Эксперимент проводился с участием 90 студентов – будущих учителей математики.

Сложность педагогической ситуации в период эксперимента была обусловлена необходимостью перехода российского образова-

ния к профильному обучению в школе. Эта проблема еще только обсуждалась в педагогической литературе, проводилось сравнение условий существования систем образования и школ в разных регионах страны, а срок перехода к профильному обучению, объявленный Министерством образования и науки, уже приближался.

Цель использования «метода проектов» состояла в деятельности овладении будущими учителями этим «методом» в контексте разработки ими модели профильного обучения. Работа проходила в малых группах (до 5 человек). Каждая группа выбирала один из профилей, предложенных Минобрнауки РФ (физико-математический, лингвистический, спортивный, социально-экономический, гуманитарный, естественнонаучный, математический и др.), и разрабатывала для него программу обучения математике (10–11 классы). Работа в рамках дисциплины строилась по блокам (табл. 5).

Таблица 5

Структура и содержание проектной деятельности студентов по дисциплине «Математика в профильных классах»

Этапы	Число недель	Объем часов	Характер этапа	Виды деятельности студентов и преподавателя	Формы деятельности студентов	Обучающие модели
1	3	14	Теоретический	Лекционный курс	Традиционная	Семиотическая
2	3	–	Поисковый	Поиск студентами информации для разработки проекта	Квазипрофессиональная	Имитационная, социальная
3	1	4	Регистрационно-консультационный	Проверка преподавателем найденной студентами информации, консультации	Учебно-профессиональная	Семиотическая, социальная
4	4	–	Деятельностный	Оформление студентами черного варианта проекта	Квазипрофессиональная	Имитационная, социальная

5	2	6	Деятельностный	Доработка и оформление проектов студентами, консультации преподавателя	Квазипрофессиональная, учебно-профессиональная	Имитационная, социальная
6	1	4	Итоговый деятельностный	Публичная презентация проектов студентами	Квазипрофессиональная	Имитационная, социальная

В лекционном блоке студентов ознакомили с документами Минобрнауки РФ – Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования и Концепцией модернизации российского образования; публикациями в научно-теоретических и научно-методических журналах; образцами учебных планов для разных профилей; новыми методическими пособиями по организации профильного обучения.

Кроме того, на лекциях студентам были изложены теоретические положения, касающиеся «метода проектов», показаны его типичные структуры, возможные подходы и идеи разработки проектов по математике. Студентам предоставлялась свобода выбора темы (профиля обучения) и организации рабочих групп.

В работе над проектом использовались все три базовые формы организации деятельности студентов в контекстном образовании – традиционная (академического типа), квазипрофессиональная и социальная с преобладанием квазипрофессиональной, а также некоторые промежуточные. Действия студентов носили поисковый, практико-ориентированный, творческий характер.

Содержательная область проекта: межпредметная – в рамках элементарной и высшей математики, методики преподавания математики, социологии, психологии, педагогики, государственных документов. Рабочие контакты студентов осуществлялись: с однокурсниками, преподавателями вуза, учителями школы, с работниками библиотек и компьютерных классов. Продолжительность выполнения проекта – 14 недель.

Требовалось, чтобы в авторских проектах студентами были представлены:

- введение с общим описанием сути всей работы;
- предполагаемые индивидуально-психологические особенности учащихся, выбирающих данный профиль;
- базисный учебный план по алгебре и геометрии со ссылками на авторство заимствованных материалов;
- тематическое планирование на два года по двум дисциплинам;
- цели обучения на всех уровнях: оперативные цели занятий, учебные цели дисциплины, общепедагогические цели обучения и воспитания;
- все контрольные мероприятия (с обязательным включением их нетрадиционных вариантов);
- требования к знаниям и умениям учащихся по всем темам;
- аргументация выбора содержания обучения, методических компонентов обучения и контроля, принципов оценивания знаний;
- способы стимулирования мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- подробное описание в проекте собственных методических находок по изложению содержания и контролю за его усвоением.

Общий анализ результатов выполнения проекта показал, что он вызвал у большинства студентов серьезные трудности еще на стадии понимания смысла профильного обучения. Это была прогнозируемая экспериментатором проблема, поскольку, как уже говорилось выше, в стране еще не были четко прописаны механизмы этого процесса, финансовое обеспечение и прочее.

После прояснения ситуации с преподавателем у студентов возникла следующая трудность, связанная с поиском подходящего базисного плана. Разные источники (журналы, методические пособия, личные разработки учителей школ и пр.) предлагали во многом не совпадающие планы для одного и того же профиля. В остальном студенты уже имели достаточный опыт разработки конспектов уроков, формулирования целей обучения, планирования контрольных мероприятий и т. п. Небольшие трудности вызывали проблемы наполнения содержания сюжетами будущей профессиональной сферы: текстовые задачи, проблемные ситуации, тематика дидактических игр. Но на консультациях эти вопросы были решены.

Результаты своей проектной деятельности студенты представляли в виде комплекта документов, разработанных участниками рабочих групп. Объем и вид таких комплектов оказались различными:

наименьший содержал 14 страниц, к нему в качестве приложений разработаны пять рабочих тетрадей; наибольший – 152 страницы с приложением двух плакатов для проведения дидактических игр.

Во введении к проекту студенты должны были отметить роль в группе и вклад каждого участника в работу над проектом. Как правило, участие всех отмечалось как активное, а роли в разных группах распределялись по-разному. Одни писали, что в работе все было одновременно и генераторами идей и исполнителями, в других группах выделяли руководителей проектной деятельности и исполнителей.

На презентации проектов присутствовали школьные учителя, студенты младших курсов и преподаватели других кафедр. Форму презентации каждая группа выбирала самостоятельно, что способствовало творческому характеру отчетных занятий.

После презентации проектов проводилось общее обсуждение этого метода с позиции его влияния на профессионально-личностное развитие участников. Многие студенты оценили проведенную работу как трудоемкую, затратную по времени, но полезную. Они отметили, что в проектной деятельности:

- обеспечиваются условия развития воображения и фантазии;
- развиваются навыки выдвижения гипотез, формулирования проблем, построения аргументов;
- совершенствуется системное мышление;
- формируются и развиваются целеустремленность и организованность, расчетливость и предприимчивость, способность ориентироваться в ситуации неопределенности;
- формируются навыки совместных интеллектуальных действий.

Анализ хода и результатов проектной деятельности студентов как формы контекстного образования позволил сделать также следующие *выводы*:

- многие студенты стали более свободно ориентироваться в документах, касающихся реформы образования;
- более половины студентов использовали возможности интернета для сбора материалов;
- при обсуждении проектов студенты уверенно держались перед аудиторией, свободно владели профессиональной речью, обосновывали свой выбор методических компонентов обучения, задавали содержательные вопросы, не боялись критически

относиться к предложенным решениям, аргументировано и достойно отвечали на критику;

- во всех рабочих группах заметно снизились неоправданная зависимость от мнения окружающих, настороженность, боязнь негативного отношения сокурсников;
- у студентов появилась искренняя заинтересованность в результатах не только своей деятельности, но и других рабочих групп.

С позиций теории контекстного образования проектная деятельность позволяет студентам сформировать профессионально значимые навыки краткосрочного и долгосрочного планирования, диагностики и прогнозирования, что в полной мере является условием развития методических компетентностей будущего учителя. Кроме того, поиски информации, постоянные контакты не только со студентами своей группы, но и со школьными учителями, специалистами в библиотеках и компьютерных классах развивают социальные-коммуникативные компетенции будущего педагога.

Ознакомление студентов с содержанием государственных стандартов среднего и высшего образования, анализ учебников и дидактических материалов, изучение документов по организации работы школы и общего среднего образования способствуют формированию информационно-методологической компетенции студентов. Профессиональная направленность проекта обуславливает его высокую значимость для развития педагогических компетенций будущего учителя. Публичная презентация проектов способствует повышению ответственности студентов за результаты своей деятельности, формированию их профессиональной коммуникативной компетентности.

В целом эксперимент подтвердил возможность, правомерность и необходимость использования «метода проектов» не как средства активизации познавательной деятельности будущих учителей, а как органичной составной части системы технологий контекстного образования, с помощью которого можно развивать важные личностно-профессиональные качества и компетенции будущего учителя.

Продолжение проектной деятельности осуществлялось в следующем семестре в дисциплине «Теория и методика обучения математике», где студенты, опираясь на полученный собственный опыт, разрабатывали проектные задания по содержанию школьного курса математики для будущих учеников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном небольшом по объему научно-методическом пособии не ставилась задача охватить все проблемы повышения качества российского образования с позиций теории и технологий контекстного образования. Основная цель состояла в том, чтобы проанализировать состояние российского образования, которое уже в течение четверти века находится в состоянии реформы, обозначить основные ее проблемные точки и предложить концептуальные рамки перехода к новой образовательной парадигме, отвечающей современным вызовам, а также ряд педагогических технологий контекстного типа.

Показано, что одной из основных трудностей реформы, конца которой не видно, является отсутствие опоры на внятную, разделяемую теоретиками и практиками образования психолого-педагогическую теорию, опираясь на которую учитель школы, преподаватель колледжа, вуза, факультета или института повышения квалификации может принимать грамотные решения по повышению качества образования и тем самым по переходу на новую образовательную парадигму.

В отсутствие такой опоры педагог, которому, по определению, принадлежит основная роль по проектированию и созданию нового типа образования, вынужден «отстреливаться» от комиссий по аттестации и аккредитации растущим объемом всякого рода документов, что отнимает у него массу времени и сил и ничего не добавляет к качеству образования, скорее, наоборот, его снижает.

В первых двух главах книги подробно рассматривается описываемая ситуация и ставится вопрос о выборе адекватной направлениям реформы и задачам становления новой образовательной парадигмы психолого-педагогической теории. Обосновывается, что такой концептуальной основой может служить широко известная в нашей стране и за рубежом теория контекстного образования, развиваемая в течение 35-ти лет в одноименной научно-педагогической школе.

Одна из особенностей контекстного подхода к повышению качества образования состоит в том, что посредством соответствующих педагогических технологий обучающийся разворачивается из прошлого (усвоение «кладовых знаний», на самом деле информации) к моделируемому предметно-технологическому и социальному будущему. Тем самым достигаются цели обеспечения единства обучения и воспитания, теории и практики, закрепленных в культуре значений и личностных смыслов каждого обучающегося.

Наибольшим потенциалом повышения качества образования выступает в этом случае неисчерпаемый личностный потенциал каждого обучающегося, постигающего с опорой на фундаментальное содержание обучения и в диалогическом сотрудничестве с педагогом мир будущего.

По проблематике контекстного образования только автором книги было подготовлено 12 докторов и 26 кандидатов педагогических и психологических наук, по индексу цитирования его работы занимают на момент написания этих строк пятое место среди педагогов и психологов страны.

Пользуясь случаем, автор выражает глубокую благодарность и признательность всем, кто на протяжении 35-ти лет сотрудничал с ним на ниве развития теории и технологий контекстного образования, а также всем коллегам, которые разделяют изложенные в книге мысли.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. – М.: МГУ, 1980.
2. *Аношкина В. Л., Резванов С. В.* Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). – Р-н/Д.: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001.
3. *Ахутина Т. В.* Теория речевого общения в трудах М. М. Бахтина и Л. С. Выготского // Вестник МГУ. Сер. 14. 1984. № 3.
4. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
5. *Борисова Н. В.* Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1987.
6. *Брунер Дж.* Психология познания. – М.: Прогресс, 1976.
7. *Вербицкий А. А.* Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы (круглый стол) // Вопросы психологии. 1981. № 3.
8. *Вербицкий А. А., Борисова Н. В.* Методические рекомендации по проведению деловых игр. – М.: ВНМЦ, 1990.
9. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
10. *Вербицкий А. А.* Развивают ли деловые игры: к проблеме классификации игровых процедур // Проблемы психологии образования. Вып. 2. – М.: ИЦ ПКПС, 1994.
11. *Вербицкий А. А.* Новая парадигма и контекстное обучение. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
12. *Вербицкий А. А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

13. *Вербицкий А. А., Ларионова О. Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: Логос, 2009.
14. *Вербицкий А. А., Ермакова О. Б.* Школа контекстного обучения как модель реализации компетентностного подхода // Педагогика. 2009. № 2.
15. *Вербицкий А. А.* Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5.
16. *Вербицкий А. А.* Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие. – М.: РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, 2010.
17. *Вербицкий А. А., Калашиников В. Г.* Категория «контекст» в психологии и педагогике. – М.: Логос, 2010.
18. *Вербицкий А. А., Ильязова М. Д.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования. – М.: Логос, 2011.
19. *Вербицкий А. А.* Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4.
20. *Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А.* Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. № 2.
21. *Вербицкий А. А., Трунова Е. Г.* Соотношение обучения и воспитания: история и современность // Современные тенденции развития педагогических технологий в медицинском образовании: Материалы конференции. – Красноярск, 2015.
22. *Вербицкий А. А.* Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2015. № 4.
23. *Вербицкий А. А.* Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3.
24. *Вербицкий А. А., ЩербакOVA О. И.* Конфликтологическая культура специалиста: проблемы формирования. – М.: МПГУ, 2016.
25. *Вербицкий А. А.* «Все смешалось в доме Облонских», или О понятийном аппарате современного образования // Высшее образование сегодня. 2016. № 5.

26. *Вербицкий А. А.* Профессиональное образование // Столица. 2016. № 7.
27. *Вербицкий А. А., Бакшаева Н. А.* Психология мотивации студентов. – М.: ЮРАЙТ, 2016.
28. *Вербицкий А. А.* Поспешай не торопясь // Высшее образование сегодня. 2016. № 9.
29. *Володарская И. А., Митина А. М.* Проблема целей обучения в современной педагогике. – М.: Изд-во МГУ, 1989.
30. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982. Т. 2.
31. *Выготский Л. С.* Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984.
32. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. – М., 1982.
33. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999.
34. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию: Учеб. пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Книжный дом «Университет», 2000.
35. *Гальперин П. Я.* Функциональная разница между орудием и средством // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980.
36. *Джуринский А. Н.* История педагогики и образования: Учебник для бакалавров. – 2-е изд. – М., 2012.
37. *Дьюи Дж.* Демократия и образование / Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
38. *Дьяченко В. К.* Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М., 1989.
39. *Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.
40. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995.
41. *Елотин В. П.* Высшая школа общества развитого социализма. – М.: Изд. «Высшая школа», 1980.

42. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями на 13 июля 2015 года) (редакция, действующая с 24 июля 2015 года) [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902389617>
43. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: ИЦ ПКПС, 2004.
44. Иванов М. В. Пути совершенствования методов преподавания в высшей школе // Современная высшая школа. 1982. № 3.
45. Ильин Г. Л. Проективное образование и Реформация науки. – М.: ИЦ ПКПС, 1993.
46. Ильин Е. Н. Искусство общения // Педагогический поиск. – М., 1987.
47. Ильина Т. А. Педагогика. – М.: Просвещение, 1984.
48. Иоффе А. Ф. О преподавании физики в высшей технической школе // Вестник высшей школы. 1951. № 10.
49. Клибберг Л. Проблемы теории учения. – М., 1984.
50. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. – М.: ИЦ «Академия», 2005.
51. Коменский Я. А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 1.– М.: Педагогика, 1982.
52. Коменский Я. А. Выход из школьных лабиринтов, или Дидактическая машина // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.
53. Концепция Федеральной Целевой Программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/?frame=1
54. Коровин А. Дети в сети, или Знакомьтесь: Поколение Z [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravmir.ru/deti-v-seti-ili-znakomtes-rokolenie-z>.
55. Краевский В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика: Учеб. пособие. – М.; Волгоград: Перемена, 2001.

56. Краткий психологический словарь. – М., 1985.
57. *Кудрявцев Т. В.* Психология технического мышления. – М.: Педагогика, 1975.
58. *Кун Т. С.* Структура научных революций / Пер. с англ. И. Э. Налетова. – М.: АСТ, 2003.
59. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл: Академия, 2005.
60. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
61. *Линдсей П., Норман Д.* Переработка информации у человека. – М., 1974.
62. *Локк Дж.* Сочинения в трех томах: Т. 3. – М.: Мысль, 1988.
63. *Лосев А. Ф.* Знак, символ, миф. – М., 1978.
64. *Матюшкин А. М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: Учебное пособие / Под ред. А. А. Матюшкиной. – М.: КДУ, 2009.
65. *Мертон Р. К.* Социальная структура и аномия // Социология преступности (Современные буржуазные теории). – М.: Прогресс, 1966.
66. Методические материалы по организации и проведению лабораторных и практических занятий / Г. М. Остапенко, Т. А. Палагута. – 2-е изд., доп. и испр. – Курск: ОБОУ СПО «КАТК», 2011. URL: http://katk46.ru/documents/metod_schkatulka/metod_text/metod_1.pdf.
67. *Мид М.* Культура и мир детства. – М., 1988.
68. *Новиков А. М., Новиков Д. А.* Методология. – М.: Синтез, 2007.
69. *Обухова Л. С.* Концепция Жана Пиаже: за и против. – М., 1981.
70. *Овчарова Р. В.* Практическая психология образования. – М.: Академия, 2005.
71. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / Под общ. ред. Л. И. Скворцова. – М.: Мир и Образование, Оникс, 2011.
72. *Панов В. И.* Введение в экологическую психологию: Учебное пособие. – М.: НИИ Школьных технологий, 2006.

73. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. Бим-Бада. – М.: НИ «Большая Российская Энциклопедия», 2002.
74. *Петровская Л. А.* Общение – компетентность – тренинг. Избранные труды. – М.: Смысл, 2007.
75. *Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петрова А. Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., 2004.
76. *Поннер К.* Логика научного исследования. – М.: Издательство: «АСТ; Астрель», 2010.
77. Постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. [Электронный ресурс]. URL: [<http://psyhistorik.livejournal.com/56331.html>]
78. Психологический лексикон: Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. – М.: ПЕРСЭ, 2005.
79. *Рейтман У.* Плохо определенные задачи // Психология мышления: хрестоматия; ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и др. – М.: Издательство «АСТ; Астрель», 2008.
80. *Решетова З. А.* Психологические основы профессионального обучения. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1985.
81. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. Т. 2 / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1999.
82. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях. Москва, 1–3 апреля 2008 г. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/data/221/800/1228/education-2020.pdf>
83. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М., 1973.
84. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд. АН СССР, 1958.
85. *Салмина Н. Г.* Знак и символ в обучении. – М., 1988.
86. *Сериков В. В.* Образование и личность. – М.: Логос, 1999.
87. *Скаткин М. Н., Краевский В. В.* Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1981.

88. *Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. – М., 2000.
89. *Смолин О. Н.* «Переиздание» народного образования // Вузовский вестник. 2016. № 3(243). 1–15 февраля.
90. *Сорокина Т. М.* Педагогические условия применения деловых игр в техническом вузе. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986.
91. *Тенищева В. Ф.* Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Автореф. дис. ... д.п.н. – М., 2008.
92. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
93. *Тиханкина И. А.* Поступок как единица анализа деятельности студентов в контекстном обучении: Автореф. дис. к. психол. н. – М., 1998.
94. *Торосян В. Г.* История образования и педагогической мысли: Учебник для вузов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006.
95. *Улановская И. М.* Что такое образовательная среда школы? [Электронный ресурс]. URL: http://obrazovanie-al.narod.ru/olderfiles/1/Obrazovatel'naya_sreda.pdf
96. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. – М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук, 1950. – Т. 8. – 648 с.
97. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.
98. Ферьер Адольф [Электронный ресурс]. URL: <http://itmydream.com/citati/man/adolf-ferer>
99. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Советская энциклопедия, 1983.
100. *Чередов И. М.* Система форм организации обучения в советской общеобразовательной школе. – М., 1987.

101. Щерба Л. В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: Учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 111–129.
102. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.
103. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000.
104. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future 1584–2069. – New York: William Morrow and Company, 1991 [Электронный ресурс]. URL: <http://gigabaza.ru/doc/146840-pall.html>].
105. Norton P. Computer Potential and Computer Educators: a Proactive View of Computer Education // Educational Technology. 2003. Vol. 23.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ДЕЛОВАЯ ИГРА «УСТАВ СПЕЦШКОЛЫ ОТКРЫТОГО ТИПА» («УСОТ»)⁹

Теоретическое введение: проблемы социализации подростков-девиантов

Современная социально-психологическая ситуация в России привела к увеличению числа подростков с отклоняющимся поведением и поэтому попадающих в зону социального риска. В Москве в каждом административном округе были созданы учебно-воспитательные учреждения открытого типа для детей с уличным синдромом (прожившие на улице больше двух месяцев), социальных сирот, безнадзорных, детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности и детей, находящихся в социально опасном положении в неблагополучных семьях.

К факторам риска неблагополучной семейной ситуации относят бедность, плохие жилищные условия, алкоголизм, неполную семью. В таких семьях школьный психолог редко может наблюдать детей с каким-то одним видом психологических проблем. Как правило, правовые, медицинские, психологические, педагогические, социальные, материальные причины неблагополучия семьи взаимообусловлены и взаимосвязаны.

Неблагополучные семьи провоцируют отклоняющееся поведение у ребенка как в силу своего плохого материального положения, так и по причине неудовлетворительного психологического состояния. Дети, выросшие в такой неблагоприятной обстановке, подражают поведению своих родителей, перенимая демонстрируемый им

⁹ Данная деловая игра разработана соискателем Н. А. Григорьевой под научным руководством автора.

агрессивный тип поведения. Таким образом, в некоторых семьях мы имеем дело с одной и той же проблемой, проявляющейся в нескольких поколениях. А это прямой путь к уходу из дома («никому не нужен») и школы («не до учебы»).

Описанные социально-экономические и психологические условия обуславливают воспроизведение определенного психоэмоционального типа девиантного подростка – учащегося открытого учебного заведения, который характеризуется следующими чертами: гиперактивностью, несдержанностью, грубостью, беспричинным беспокойством, метаниями от одного к другому, суетой, равнодушием, агрессивностью, импульсивностью, пофигизмом: «Все по барабану», «Ничего не хочу». Наряду с этим имеет место абсолютное равнодушие к труду, регулярным занятиям, каким-либо обязанностям. Такие дети неохотно выполняют правила общежития и создают состояние постоянного напряжения в отношениях как с родителями, педагогами, так и со сверстниками, чужими взрослыми, фрустрируют эти отношения.

Отличительными чертами возникновения учебных трудностей у подростков-девиантов при их обучении в обычных школах является дезадаптация среди успешных одноклассников, повышенная реактивность, эмоциональная неустойчивость, замкнутость, тревожность, неумение контролировать и анализировать свою деятельность, слабая учебная мотивация. Постоянное стремление показать себя и привлечь внимание окружающих контрастирует у них с бедностью эмоционального мира. Неразвитость чувства эмпатии, свойственная им эгоистичность и стремление к лидерству, агрессивность и различные коммуникативные нарушения затрудняют социальное общение подростков с благополучными сверстниками и со взрослыми.

Учащиеся спецшкол не хотят и не приучены учиться. Все они имеют сходный сценарий систематического начала пропусков школьных занятий. Пропуски занятий длятся сначала несколько дней, затем недели и месяцы, что ведет к углублению конфликта дома и в учебном заведении, уходам подростков из дома и бродяжничеству.

Второй по значимости социальный фактор для девиантных подростков – референтная группа, в нашем случае это одноклассники с таким же комплексом личностной социально-психологической

сферы. В подростковом возрасте референтная группа выходит на первое место, ее мнение становится преобладающим (важно оправдать себя в глазах окружающих и снять внутреннее психологическое напряжение). Характер отношений в такой группе носит агрессивную выраженность. В учебном учреждении нередко возникают физическое и психологическое насилие: требуют деньги, одежду, еду, вещи; нередки драки, унижения (так называемых «шестерок»).

В результате влияния подобной неформальной подростковой группы нарушается, искажается процесс социализации подростка. Недостаточная социализация приводит к невозможности самореализации, а это, в свою очередь, обуславливает нарушения в личностно-психологических особенностях подростков: самооценке, способности к саморегуляции, деформациям характера.

Таким образом, конфликт с образовательной средой, особое влияние референтной группы и ее специфика, а также крайне негативный опыт социального общения, полученный в семье, обостряют и без того тяжелые отношения с социумом и препятствуют возвращению в него.

Сложившуюся неблагоприятную педагогическую ситуацию приходится исправлять без опоры на семью, что создает дополнительные трудности, поскольку роль семейных коммуникаций в первичной социализации очень велика. В силу того, что ребенок приобретает черты и образцы поведения взрослых через родителей, вырабатывает оценочное отношение к групповым нормам и испытывает на себе первые социально-психологические воздействия со стороны значимых других в семье, роль семьи и ее влияния на процесс социализации ребенка нельзя заменить каким-то другим социальным фактором.

В норме поведение, демонстрируемое родителями, служит примером для подражания, репродуцирования опыта общения, для коммуникативных навыков ребенка. Подражая своей семье, ребенок научается устанавливать социальные контакты, давать оценку своей деятельности и действиям, ответственности, у него складывается представление о самом себе, анализируются свои способности, происходит обучение навыкам самооценки. Всего этого лишены дети из неблагополучных семей, мало того, они имеют отрицательный опыт подобных социальных взаимодействий.

Поэтому очевидно, что сейчас востребованы жизнью новые формы, принципы обучения и воспитания, которые были бы ориентированы не на среднего ученика общеобразовательной школы или другого учебного заведения, а на индивидуальность со всеми присущими ей позитивными и негативными особенностями.

Задачи, стоящие перед педагогическим коллективом школ с профилем «девиантология» состоят в снижении преступных и правонарушительных действий: наркомании, вандализма, воровства, уличных разборок подростковых бандформирований, пьянства. Преодолеть подобные отклонения в поведении возможно путем подъема социальных чувств, привития эмоциональной отзывчивости, формирования способности к социальному сближению, обмену. Социализация школьников-девиантов включает в себя усвоение ими социально приемлемого поведения и норм, приобретение навыков социального общения, умения считаться с особенностями друг друга.

Несмотря на то, что подростки-девианты – не новое явление в нашей действительности, профильные школы, открытые в каждом административном округе г. Москвы и специализирующиеся в этом направлении, столкнулись с целым рядом сложностей, связанных с созданием: мотивации и стимуляции возвращения в социум каждого конкретного учащегося, предпосылок продолжения обучения; предупреждения девиантного поведения; воздействия на нравственное здоровье несовершеннолетних, выработки умений социального ориентирования, развития чувства ответственности за свои поступки и многое другое.

Возможности целеполагания и целеосуществления, опробования в несвойственной себе игровой роли и оценки своего поведения школьниками-девиантами предоставляет деловая игра как форма контекстного образования, которая способствует формированию навыков принятия совместных «командных» решений, формирует новое качество межличностных отношений. Деловая игра может являться также средством диагностики и прогноза поведения личности в различных социальных и общественных ситуациях, следовательно, деловую игру можно использовать в пропедевтических целях.

Деловая игра с подростками с отклоняющимся поведением позволяет также работать с глубинными, скрытыми от глаз пережива-

ниями, не нарушая хрупкого эмоционального состояния равновесия у ребенка и не вторгаясь в личную территорию, учитывая при этом одновременно сложную динамику осознаваемых и неосознаваемых психологических механизмов защиты и сопротивления. В процессе проведения деловой игры достигаются не только дидактические, воспитательные, игровые цели игры, но и приобретается информация о бессознательных конфликтах, страхах, проблемах общения, о социальном окружении, формирующихся установках у подростка.

Как пишет Л. Франк, в игре ребенок обращается к своему прошлому, постоянно переориентируя себя к настоящему в процессе игры. Он разыгрывает прошлые переживания, растворяя их в новом восприятии и новых паттернах отношений. Таким образом, ребенок непрерывно открывает для себя и заново пересматривает свой образ Я, свои возможности и обязанности, изменения в своих отношениях с миром.

При использовании деловых игр в школе целесообразно опираться на опыт уже имеющихся разработок, реализуя рассмотренные выше основные психолого-педагогические принципы деловой игры как формы контекстного образования, соответственно адаптируя их с учетом школьной специфики конкретного учебного учреждения.

Основное направление адаптации касается принципа имитационного моделирования конкретных технологий, условий и динамики усваиваемой деятельности. Если в вузе речь идет о моделировании конкретной профессиональной деятельности по направлению подготовки специалистов, то в школе выбранного нами профиля спектр направлений весьма широк.

Здесь возможны следующие варианты: 1) моделирование разного рода ситуаций и условий, в которых должны развиваться ключевые социальные компетенции, приобретаться навыки социально приемлемого поведения; 2) моделирование ситуаций, способствующих возвращению детей в развивающую образовательную среду и необходимых для продолжения обучения в школе; 3) моделирование возможных типовых ситуаций и условий, которые способствовали бы профессиональной ориентации учащихся.

В качестве примера можно привести методику проведения деловой игры «Устав спецшколы открытого типа» («УСОТ»), разработанную на основе указанных выше принципов. Она задумана как приглашение подростков-девиантов к диалогу, призвана вскрыть

и начать процесс преодоления речевых и личностных барьеров подростков, проанализировать условия, при которых возможно их включение в общение и сотрудничество с педагогами.

Для эффективного проведения любой деловой игры с подростками проводится ряд подготовительных действий: тестирование на психологическую совместимость предполагаемых участников, знакомство с их медицинскими показателями на предмет выявления противопоказаний, которыми могут быть различные инфекционные заболевания, в том числе венерические; выявление неформальных лидеров в коллективе, установление с ними личных контактов и назначение их на те или иные роли, прежде всего, на роли формальных лидеров, которые в ходе игры могли бы опосредованно воздействовать на участников; распределение игровых функций с учетом социальной компетенции и индивидуальных интересов каждого.

Особое внимание надо уделить созданию предыгровой мотивации к участию в игре, усилению общей мотивации школьников. Это можно достичь путем выявления способностей и путей самореализации школьников, запуска механизмов социализации (мотивация: успешность, авторитет, подражание, внушение, ориентация на базовые, примитивные потребности.).

В ряде случаев усиление учебной мотивации посредством устного одобрения, вознаграждения и т.п. позволяет компенсировать нарушения образовательного процесса. Спокойное и доверительное отношение к ребенку снижает его импульсивность. Вообще, к наказаниям эти дети малочувствительны, но легко отвечают на корректную ласку и похвалу. Часто им просто не хватает внимания и доброго слова, именно того, что ребенок получает от общения с близкими людьми. Эти факторы необходимо учитывать при общении с подростками.

Особые требования предъявляются к ведущим деловой игры. Это должен быть педагог-психолог с опытом работы в подобных школах, умеющий работать с подростковыми группами, владеющий методикой проведения деловых игр и методикой проведения тренинга личностного роста с подростками и старшеклассниками. Ведущий должен соблюдать человеческую и профессиональную этику, быть демократичным, открытым, искренним. Он должен отказаться в своих действиях и поступках от формальной субординации, обладать коммуникабельностью, терпимостью, артистизмом

и высокими моральными качествами. От ведущего деловой игры требуется постоянное поддержание эмоционального фона, снятие психо-эмоционального напряжения. И конечно ведущий должен хорошо владеть методикой конструирования и проведения деловой игры.

При разработке деловой игры учитывались такие необходимые для ее успешности факторы, как создание личной заинтересованности участников игрового взаимодействия и занимательность темы деловой игры.

Описание деловой игры «Устав специколы открытого типа» («УСОТ»)

Содержание

- 1. Цели деловой игры.**
- 2. Участники деловой игры.**
- 3. Ситуация, моделируемая в ходе деловой игры.**
- 4. Вводная лекция: понятие Устава образовательного учреждения.**
 - 4.1. Определение Устава школы.
 - 4.2. Для чего составляют Устав образовательного учреждения?
 - 4.3. Обязательные и дополнительные составляющие Устава образовательного учреждения.
 - 4.4. История и современная практика разработки уставов учебных заведений.
- 5. Сценарий деловой игры и методика ее проведения.**
 - 5.1. Комплект ролей.
 - 5.2. Условия проведения.
 - 5.2.1. Подготовительные мероприятия, проводимые перед ДИ.
 - 5.2.1.1. Тестирование на психологическую совместимость предполагаемых участников.
 - 5.2.1.2. Ознакомление с теоретической основой.
 - 5.2.1.3. Выявление неформальных лидеров в коллективе.
 - 5.2.1.4. Распределение игровых функций с учетом профессиональной компетенции и индивидуальных интересов каждого.
 - 5.2.2. Состав и количество участников.
 - 5.2.3. Затраты времени на игру.

5.2.4. Роли и обязанности ведущих игру.

5.2.4.1. Разработка ДИ.

5.2.4.2. Организация ДИ и руководство ее проведением.

6. Сценарий.

6.1. Рольевые инструкции игрокам.

6.2. Этапы ДИ, цели и задачи каждого этапа, система стимулирования участников ДИ по результатам выполнения каждого из этапов.

6.3. Порядок обсуждения результатов выполнения каждого из этапов и введения новых информационных данных.

7. Обработка результатов ДИ.

8. Выводы и практические рекомендации по результатам проведения деловой игры.

9. Рабочие игровые материалы деловой игры.

10. Проспект деловой игры «Устав спецшколы открытого типа».

Рассмотрим все эти пункты подробнее

1. Цели деловой игры

- 1) Овладение учащимися нормативными основами жизни школы, заложенными в Уставе, в процессе моделирования ситуаций, реально возникающих в педагогической практике; снятие личностных и речевых барьеров у школьников-девиантов, приглашение к диалогу и сотрудничеству с другими учащимися и педагогами. Деловая игра ориентирована на формирование навыков социального общения, сотрудничества, социально приемлемых норм общения, умения встать на позицию другого человека, знакомство с социальными ролями.
- 2) Овладение представителями педагогического коллектива школы адекватными способами действий в моделируемых ситуациях.

2. Участники деловой игры

В деловой игре участвуют подростки с девиантным поведением, к которому относят агрессивные действия по отношению к другим, преступность, употребление наркотических средств, алкоголя, курение, бродяжничество, попытки самоубийства. Как правило, все эти дети из неблагополучных семей и лишены живого социального общения. Им недоступны хорошее владение речью, навыки полноценного общения, социальный обмен, доверие к людям.

Число участников не должно превышать 10 – 12 в силу сложности организации и проведения деловых игр в образовательных учреждениях подобного типа. Это школьники 5 – 9 классов, смешанные разновозрастные группы, поскольку в отличие от традиционной школы, классы спецшколы укомплектованы не соответственно возрасту учащихся, а тому году обучения, на котором они бросили школу.

3. Ситуация, моделируемая в ходе деловой игры

Это ситуация разработки Устава спецшколы. Моделируются действия представителей педагогического коллектива; подростки попробуют себя в несвойственных для них ролях.

4. Вводная лекция: понятие Устава образовательного учреждения

4.1. Характеристика Устава образовательного учреждения.

Устав школы – это написанный свод, собрание правил, определяющих устройство и деятельность этого образовательного учреждения.

4.2. Для чего нужен Устав образовательного учреждения.

4.3. Обязательные и дополнительные составляющие Устава.

Основные разделы Устава образовательного учреждения (школы, лицея):

1. Краткое описание школы, особенности микрорайона, тип школы, язык обучения, цели обучения и воспитания.
2. Вопросы управления школой (лицеем):
 - а) демократизация управления;
 - б) директор: его права и обязанности;
 - в) завучи; их права и обязанности;
 - г) совет школы;
 - д) педагогический совет;
 - ж) комплектование школы: правила приема, платные и бесплатные услуги;
 - е) охрана здоровья и жизни детей.

Дополнительные составляющие Устава среднего образовательного учреждения.

3. Организация учебно-воспитательного процесса:

- а) программы. Образовательные стандарты;
- б) учебный план и программа для групп с углубленным изучением ряда предметов;
- в) факультативы.

4.4. История и современная практика разработок уставов образовательного учреждения.

Исторический экскурс

С древних времен во всем мире учебные заведения составляют свои уставы, регламентирующие их работу. В России с появлением средних учебных заведений в 1804 г. был опубликован «Устав учебных заведений». Каждый тип школы, лицей или гимназия имеет свой Устав. Например, в приходских училищах занятия проходили глубоко осенью и зимой (чтобы не мешать полевым работам). А целями гимназии была подготовка к университету и «сообщение наук» тем, кто «пожелают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека».

В сельской школе особое внимание уделялось установлению связи с жизнью. Устав требовал, чтобы учителя показывали мельницы, машины, образцы трав, почвы, минералов, водили детей в лес, чтобы они в природе различали птиц, деревьев. А Устав Царскосельского лицея требовал, чтобы каждый учитель добивался усвоения материала каждым учеником, запрещая «двигаться дальше, пока не усвоен всеми изучаемый предмет».

В Уставе 1828 г. в гимназиях устанавливался строгий порядок, вводилось физическое наказание, увеличивался штат надзирателей. В 60-е годы Устав стал предельно-либеральным для тех времен. Было отменено телесное наказание: «Наказание розгами составляет самое дурное и самое ненадежное средство для воспитания человека», – говорилось в Уставе того времени. Но в тоже время предусматривалось значительное расширение прав педагогических советов, относящихся в основном к учебной и воспитательной части. Провозглашался принцип общечеловеческого образования.

В дореволюционные годы гимназии России превратились в солидные учебные заведения, дававшие глубокие и прочные знания. Что касается Уставов, то они разрабатывались с учетом целевой направленности: классические, реальные, коммерческие. В гимназиях был строгий порядок, высокая система требований, большое внимание уделялось воспитанию: был освобожденный классный руководитель-наставник.

Уставы современных школ

Сейчас в основе Устава – дифференцированный подход к учащимся. В уставах школ подчеркивается важность двух компонентов педагогического цикла: набора знаний, а именно, что следует знать по каждому разделу, программе; и формирование умений: грамотно писать, решать задачи и т. п. Это составляет стандарт образования.

5. Сценарий деловой игры «УСОТ» и методика ее проведения

5.1. Комплекс ролей деловой игры «Устав спецшколы открытого типа».

Как правило, устав школы разрабатывается смешанной группой, в состав которой входят представители администрации лицея, педагогического коллектива, родительского комитета и учащихся. В соответствии с этим, для проведения данной деловой игры предполагается наличие следующих ролей:

- учащиеся, играющие роль выбранных учеников – отличников (3–4 чел.);
- учащиеся с ролевой функцией классных руководителей (2 чел.);
- учащиеся – неформальные лидеры с ролевой функцией завучей (1–2 чел.).

Процедура выбора будет детализирована ниже.

- учащиеся – представители родительского комитета (2 чел.);
- подросток, имеющий авторитет в играющей группе, в роли директора (1 чел.).

5.2. Условия проведения деловой игры.

5.2.1. Подготовительные мероприятия, проводимые перед ДИ.

Работа с личными делами школьников, с документацией. Сотрудничество с работниками психодиагностического кабинета с целью использования в ходе проектирования деловой игры информации о психологическом облике каждого предполагаемого участника ДИ. Необходимо составить психологический портрет каждого учащегося, ознакомиться с причиной постановки на учет в милиции, с документацией; оценить степень деформации характера и социальную дезадаптацию, проанализировать и знать причины неблагополучия каждой семьи, из которой выбран участник игрового взаимодействия, знать состав (членов семьи).

Собеседование с социальными педагогами, воспитателями по поводу специфики девиантного поведения каждого участника, обращаться за адресной помощью при необходимости, например,

вывести из аудитории подростков, не поддающихся педагогическому воздействию.

Особо обратить внимание на приверженность к наркотикам, на суицидальную направленность, проверить, состоит ли каждый школьник на учете в психоневрологическом диспансере.

Для создания благоприятного *психологического климата* предъявлять единые требования к учащимся, изучить их личные дела, знать степень деформации характера каждого участника деловой игры, другие особенности; обеспечить совместимость учащихся в классе, проявлять внимательность и готовность помочь детям в любую трудную для них минуту в критических и кризисных ситуациях.

«Отъявленных хулиганов» на время проведения ДИ поручить воспитателям и занять их в другой аудитории какой-либо положительной созидательной деятельностью.

Усилить мотивацию школьников. Это можно достичь путем выявления способностей и путей самореализации школьников, запуска механизмов социализации (мотивация: успешность, авторитет, подражание, внушение).

Провести тренинг личностного роста и эффективного общения с подростками, предполагаемыми участниками игрового взаимодействия.

5.2.1.1. Тестирование на психологическую совместимость предполагаемых участников деловой игры.

На основе изучения личных дел школьников и бесед с преподавателями, социальными педагогами, воспитателями, результатов психологического тестирования, а также проведения разминочных деловых игр, тренингов личностного роста и эффективного общения сделать выводы о совместимости предполагаемых участников.

Получить данные по следующим тестам и опросникам:

- А. Оценка отношений подростка с классом.
- Б. Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО).
- В. Диагностика состояния агрессии у подростков.
- Г. Диагностика уровня интеллекта.
- Д. Выявление уровня тревожности у подростка.
- Е. Тест многоаспектной квантификации межличностных отношений.
- Ж. Исследование тенденций личностного развития.

3. Данные об успеваемости, о степени выраженности познавательной учебной мотивации, о пропусках учебных занятий.

И. Блок специализированно разработанных тестов по девиантологии.

Необходимо до игры сформировать коммуникативные умения и навыки (хотя бы их зачатки); установить межличностные контакты.

5.2.1.2. Ознакомление с теоретической основой Устава.

Для того чтобы активизировать теоретические знания по теме «Устав спецшколы», надо их приблизить к реальным школьным ситуациям. Следовательно, теоретический материал должен быть наглядным и с приведением множества примеров из конкретной жизни их школы; нужно организовать его внутриигровое обсуждение.

Теоретический материал должен быть понятен на том интеллектуальном уровне, каким обладает средний ученик – подросток, учащийся спецшколы. Участники деловой игры должны быть заранее информированы о ее теме, компетентны по обсуждаемой проблеме, правильно употреблять термины и понятия т.д.

5.2.1.3. Выявление неформальных лидеров в коллективе, установление с ними личных контактов и назначение их на роль администрации школы (директор, завучи), то есть на роль формальных лидеров с целью опосредованного воздействия на участников игры. Проведение личной беседы тренером в режиме «тет-а-тет». В беседе дать начальную психологическую подготовку, необходимую для управления группой. Сфокусировать ребят на организации и соблюдении регламента, на адекватном восприятии ими участников игрового взаимодействия и друг друга, на корректности поведения и ответственности.

5.2.1.4. Распределение игровых функций с учетом компетенции и индивидуальных интересов каждого.

Наблюдение за распределением игровых ролей, своевременное вмешательство при нарушениях компетенции и индивидуальных интересов каждого участника, возможно, при появлении в этом необходимости, по ходу проведения деловой игры изменение сценарного плана, структуры игрового коллектива, нового распределения ролей.

5.2.2. Состав и количество участников деловой игры ДИ.

В игре принимают участие ученики спецшколы и преподаватели, а также лица, оказывающие воспитательное воздействие на ребят:

социальные педагоги, кружковеды, воспитатели. Главное, чтобы их выбрали сами ребята и доверяли их мнению, разделяли их позиции. Непосредственных участников не должно быть больше 12. При большем количестве участников процесс управления усложняется и необходим не один ведущий, а несколько.

Проверить количественный и качественный состав участников на наличие неформальных лидеров; их наличие является обязательным составляющим игрового взаимодействия.

5.2.3. Затраты времени на игру.

Деловая игра «Устав спецшколы» рассчитана на 5 академических часов, с перерывами на приемы пицци и перемены. Проводится в течение одного игрового дня, по программе лучше выделить один из субботних дней, когда подростки не имеют предметных занятий.

Сначала дается теоретический материал по выбранной теме, затем распределение ролевых функций и сама дискуссия, которая должна, в результате, непосредственно закончиться составлением ребятами Устава спецшколы, каким именно они его себе представляют и хотели бы видеть.

5.2.4. Роли и обязанности ведущего игры.

Требования к ведущему деловую игру изложены выше, в теоретическом введении.

5.2.4.1. Разработка и конструирование деловой игры.

При разработке деловой игры нужно учитывать такие компоненты, необходимые для ее успешности, как создание личной заинтересованности участников игрового взаимодействия и занимательность темы деловой игры.

5.2.4.2. Организация деловой игры и руководство ее проведением.

- размножение материалов для участников игры.

6. Сценарий деловой игры

6.1. Ролевые инструкции игрокам.

- Повышенные психо-эмоциональные требования для играющих роль администрации школы.
- Подчинение личных интересов участников предписанным им ролевым функциям.

Общие правила общения участников игрового взаимодействия при составлении Устава спецшколы.

Принимать участие должен каждый.

При этом необходимо:

- 1) внимательно выслушивать другого;
- 2) не перебивать;
- 3) аргументированно подтверждать свою позицию;
- 4) не допускать личной конфронтации;
- 5) поддерживать дружескую атмосферу;
- 6) сохранять беспристрастность;
- 7) не оценивать, не выслушав до конца.

Ролевые функции:

Выбранные ученики.....

Представители родительского комитета.....

Директор.....

Учителя-предметники.....

Завучи.....

6.2. Этапы ДИ, цели и задачи каждого этапа, система стимулирования участников ДИ по результатам выполнения каждого из этапов.

6.3. Порядок обсуждения результатов выполнения каждого из этапов и введения новых информационных данных, правил и соглашений.

Проводится как внутриигровое оценивание действий участников (для стимулирования по промежуточным игровым показателям), так и итоговое.

7. Обработка результатов деловой игры «Устав спецшколы» проводится с помощью статистических методов, методов моделирования и измерений в педагогике.

8. Выводы и практические рекомендации по результатам проведения деловой игры «Устав спецшколы».

9. Рабочие игровые материалы:

Памятка для каждого участника с параграфами принятых договоренностей.

Свидетельства об участии в учебно-социальной программе.

10. Проспект деловой игры «УСОТ» для администрации спецшколы.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ГЛОССАРИЙ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из основных показателей зрелости, основательности и практической применимости той или иной теории является наличие научно обоснованного в исследованиях понятийно-категориального и терминологического аппарата. В данной статье приводятся развернутые словарные статьи, раскрывающие научный аппарат теории контекстного образования. Наряду с принципиально новыми понятиями, введенными в научный обиход, в глоссарий включены понятия и термины, давно имеющие хождение в психологической, педагогической и методической литературе, но по-новому осмысленные автором с позиций теории контекстного образования.

* * *

1. **«Активное обучение»:** эмпирически закрепившийся в педагогическом обиходе термин для обозначения совокупности форм, методов, средств и условий обучения, призванных активизировать познавательную деятельность обучающихся. Термин возник как оппозиция «сообщающим» методам традиционного обучения: все, что к ним не относится, причисляется к методам «активного обучения». Однако неявно полагаемый тезис, что в традиционном обучении школьники или студенты пассивны, не выдерживает критики, поскольку даже восприятие единичного предмета невозможно без включения определенного уровня психической «встречной» активности. Так, глаз незаметно для его обладателя многократно обегает контур воспринимаемого предмета, и если выключить глазодвигательные мышцы, то очень скоро человек перестает его видеть. Кроме того, нельзя установить сколько-нибудь разумный критерий того, что в результате использования тех или иных инноваций «пассивное» обучение превращается в «активное». Поэтому теория активного обучения не может быть создана. Дидактический статус конкретных педагогических технологий, причисляемых без какого-либо теоретического обоснования к «методам активного обучения», либо к «активным методам обучения», получает свою определенность в теории контекстного образования, составляя в качестве инновационных педагогических технологий один из трех его источников.

2. «Активные методы обучения»: термин, зачастую используемый практиками обучения для обозначения проблемных лекций, ролевых и деловых игр, групповых дискуссий, решения ситуационных задач и др. Однако этот термин основан на недоразумении, поскольку: 1) по самому определению «метод» не может быть пассивным, если с его помощью достигаются те или иные образовательные цели, иначе это попросту не метод. Другое дело, что с использованием того или иного метода включаются разные уровни активности обучающегося – от элементарного ощущения и восприятия до совместного творческого мышления; 2) перечисленные выше и подобные им в основном являются не методами обучения, а формами организации учебной деятельности студентов.

3. Андрагогика: отрасль педагогической науки, предметом которой являются закономерности образования взрослых, их общего и профессионального развития. При андрагогическом подходе содержание обучения отбирается, исходя из образовательных запросов взрослого, проектирование и организация учебной деятельности осуществляются с учетом его возрастных и личностных особенностей, мотивации, социального, познавательного и профессионального опыта. Отношения между преподавателем и обучающимися строятся на основе совместной деятельности, сотрудничества и взаимного обмена информацией. Элементы андрагогического подхода могут успешно использоваться и в вузовском образовании.

4. Базовые формы организации познавательной деятельности студентов в контекстном образовании: учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная, обеспечивающие движение деятельности студентов от познавательной к профессиональной.

5. Взрослый: человек, которому присущи биологическая и психофизиологическая зрелость, жизненный, социокультурный, семейный и профессиональный опыт, определенный уровень общего и профессионального образования. Понятие «взрослый обучающийся» используется преимущественно, когда речь идет о дополнительном профессиональном образовании. Но, учитывая то, что студент уже является субъектом целеполагания в жизненных, учебных и моделируемых профессиональных условиях, его также можно отнести к категории «взрослый» и использовать, особенно на старших курсах вуза, некоторые андрагогические принципы.

6. Воспитание: 1) процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т.ч. специально организованной целенаправленной деятельности родителей, учителей, преподавателей; 2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования. При контекстном подходе, задающем предметный и социальный контексты будущей жизни и профессиональной деятельности, обучение и воспитание органично взаимосвязаны, являются двумя сторонами одной образовательной «медали».

7. Деловая игра: форма моделирования в образовательном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Одна из форм контекстного образования. В деловой игре разворачивается квазипрофессиональная деятельность студентов на имитационно-игровой модели, отражающей содержание, технологии и динамику целостных фрагментов или всей профессиональной деятельности специалистов.

8. Деятельность: внутренне мотивированная целенаправленная активность человека, посредством которой он присваивает социальный опыт, развивает свои психические функции и способности, системы отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. Для того чтобы сформировать способности выполнения любой деятельности, нужно совершить деятельность, адекватную той, которая объективно существует в социальной и профессиональной культуре. Освоение и развитие интеллектуальной, технологической, социальной и духовной культуры посредством деятельности означает развитие себя как личности и индивидуальности. Следовательно, усвоение содержания образования осуществляется не путем простой передачи обучающемуся научной информации о природе, человеке и обществе, а в процессе его деятельности, направленной на предметы и явления окружающего мира, преобразующие их и тем самым самого себя. Единицей деятельности является поступок, одновременно реализующий требования технологической грамотности и морально-нравственных оснований его совершения.

9. Задача: 1) отраженная в сознании или формализованная в знаковой модели, «вырожденная» проблемная ситуация с полным набором известных данных и известным алгоритмом нахождения искомого; 2) специфическая форма представления содержания обучения в обобщенной знаковой модели множества прошлых типовых проблемных ситуаций (*См.: Проблемная ситуация, Проблема*); 3) требование (родителя, учителя, руководителя, другого человека), которое нужно выполнить по заранее заданному образцу. Термин «задача» используется также в нестрогом смысле как синоним цели действия или деятельности.

10. Задачный подход к содержанию обучения: представление содержания обучения в виде систем стандартных заданий и типовых задач по каждому учебному предмету, чему предшествует сообщение ученикам, студентам известной непротиворечивой информации. В контекстном образовании задачи и задания используются для представления такого содержания учебной дисциплины, который не носит проблемный характер.

11. Значение: обобщенная форма отражения индивидом общественно-исторического опыта, запечатленного в схемах действий, понятиях, социальных ролях, нормах и ценностях. Система значений индивида обуславливает управление процессами его деятельности. В качестве знаков могут выступать структуры естественного языка, схемы, карты, формулы и чертежи, символические образы.

12. Игра: форма организации поведения и деятельности человека в условных ситуациях, посредством которой воссоздается и усваивается общественный опыт, фиксированный в социально закрепленных способах действий и поступков людей, в предметах, культуры, науки и производства. Этим обусловлено использование разного рода игр – деловых, инновационных, организационно-деятельностных и др. – в системе общего и профессионального образования.

13. Имитационная обучающая модель: моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности или ее крупные, законченные в смысловом отношении фрагменты, предполагающие практическое использование теоретической информации в процессе их анализа и принятия соответствующих решений. Основная цель совокупности усваиваемых предметных действий состоит в практическом преобразовании имитируемых профессиональных

ситуаций. Информация выступает здесь средством осуществления познавательной деятельности, в процессе которой она превращается в профессиональное знание. Единица работы студента – предметное действие.

14. Индивидуальность: человек, характеризующийся со стороны своих социально значимых отличий от других людей; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость.

15. Источники содержания контекстного образования: 1) содержание наук, дидактически преобразованное в содержание учебных предметов; 2) социально-профессиональная практика общества, представленная в виде описания системы основных социальных, культурных, духовных и профессиональных функций, задач, проблем и задач, компетенций; 3) требования морали и нравственности, существующие в мире, данном обществе и конкретном профессиональном сообществе.

16. Источники теории контекстного образования: 1) деятельностная теория учения, разработанная в отечественной психологии и развитая в теории контекстного образования; 2) теоретическое обобщение с позиций этой теории многообразного опыта инновационного обучения, эмпирически возникшего или являющегося результатом научных изысканий; 3) психологическая и педагогическая категория «контекст», обуславливающая смыслообразующее влияние предметных и социальных условий жизни и деятельности обучающегося на процесс и результаты его учебно-познавательной деятельности.

17. Качество образования: соответствие полученного образования потребностям, требованиям, стандартам, ожиданиям личности, общества, производства и государства. Выступает интегральным результатом системы качеств: контингента студентов, преподавателей; содержания образования; условий организации обучения и воспитания; используемых педагогических технологий; образовательной среды и образовательного процесса; финансового и материально-технического обеспечения. В самом общем виде качество – это такие характеристики товара, услуги, образовательной деятельности, которые удовлетворяют их потребителей.

18. Квазипрофессиональная деятельность: форма организации деятельности студентов в условиях контекстного образования, воспроизводящая условия, содержание, технологии и пространственно-

временную динамику производства, отношения занятых в нем людей. Наиболее полно квазипрофессиональная деятельность студентов представлена в имитационно-игровых формах контекстного образования.

19. Компетентностный подход: результативно-целевая основа реформируемого образования, его направленности на формирование и развитие совокупности практикоориентированных компетенций студента – системы его ценностей и личностных качеств, профессиональных мотивов, знаний, умений, навыков, способностей и опыта.

20. Компетентностно-контекстный подход: идеи и принципы реализации федеральных образовательных стандартов нового, компетентностного типа с опорой на психолого-педагогическую теорию и принципы контекстного образования.

21. Компетенция: система целей, ценностей, мотивов, личностных качеств, знаний, умений, навыков, способностей и опыта человека, обеспечивающая качественное выполнение им той или иной деятельности.

22. Компетентность: реализованные на практике компетенции человека, характеризующие уровень владения им технологиями практической деятельности (бытовой, социальной, духовной, общекультурной, профессиональной, научной) и развития социально-нравственных качеств личности: гражданственности, ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, коммуникативности, способностей к непрерывному образованию и самообразованию и др.

23. Контекст: смыслообразующая психологическая и педагогическая категория; отраженная в сознании человека система внутренних и внешних факторов и условий его поведения и деятельности в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. *Внутренний контекст* составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; *внешний* – социокультурных, предметных, пространственно-временных (технологических) и иных характеристик ситуации действия и поступка. Контекст профессионального будущего, задаваемый в образовании, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации.

24. Контекстное образование: тип образования, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Включает формы учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, и множество промежуточных, обеспечивающих переход от одной базовой деятельности к другой, посредством использования семиотических, имитационных и социальных обучающих моделей. Целью контекстного образования является формирование целостной профессиональной деятельности будущих выпускников по направлениям их подготовки.

25. Концепция: основная идея, система взглядов, определенный способ понимания принципов, целей, задач, организации деятельности субъектов какой-либо инновационной деятельности.

26. Личность: человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; определяемое включенностью в общественные отношения; системное качество человека, формирующееся в совместной деятельности и общении людей.

27. Метод обучения: упорядоченные способы организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса (преподавателя и студента или группы студентов), направленные на усвоение содержания образования, общее и профессиональное развитие личности будущего специалиста и самого преподавателя.

28. Моделирование в контекстном образовании: разработка и реализация совокупности сменяющих друг друга семиотической, имитационной, социальной обучающих моделей, которые обеспечивают динамическое движение деятельности студента от собственно учебной через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности, а также множество промежуточных форм, к деятельности собственно профессиональной.

29. Мозговой штурм: метод стимуляции творческой активности и продуктивности небольшой группы участников, решающих какую-либо сложную проблему; состоит из двух этапов – на первом все высказывают как можно больше идей, вплоть до «безумных», без какой-либо их критики и верификации, на втором этапе каждая из них анализируется на предмет выделения продуктивных идей.

30. Мотив: побуждение человека к активности, связанной с удовлетворением какой-либо потребности; побуждающий материальный или идеальный предмет, ради которого она осуществляется; осознаваемая либо неосознанная причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности.

31. Мотивационная основа деятельности: система мотивов, выражающих осознанное побуждение к деятельности, то, ради чего она совершается; совокупность психических факторов, которыми определяется поведение человека. Во всякой деятельности можно выделить внешне обусловленную мотивацию, не связанную с характером выполняемой деятельности, и внутреннюю, содержательную. Учебная деятельность студента побуждается познавательными мотивами, а при переходе к труду они должны трансформироваться в условиях контекстного образования в профессиональные мотивы.

32. Мотивация: комплекс побуждений, обуславливающих активность человека и определяющих направленность его поведения и деятельности; всякая деятельность полимотивирована, в комплексе мотивов выделяются смыслообразующие мотивы, определяющие характер стремлений, желаний и интересов субъекта.

33. Направление подготовки: совокупность образовательных программ для бакалавров, магистров, специалистов различных профилей, интегрируемых на основании общности фундаментальной подготовки.

34. Непрерывное образование: 1) целостная система средств, способов и форм приобретения и углубления общей и профессиональной культуры, предоставления каждому человеку возможности реализации собственной программы его получения; 2) процесс развития человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни в сети государственных и общественных образовательных учреждений и путем самообразования. Непрерывное образование является своего рода координатой жизнедеятельности человека, направленной на удовлетворение его образовательных потребностей, развитие общей и профессиональной культуры.

35. Образование: 1) система образовательных программ разного уровня и направленности, реализующих эти программы образовательных учреждений (организаций) и органов управления ими; 2) внутренне мотивированная, личностная активность

человека как особая координата всей жизнедеятельности человека, направленная на созидание образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры, формирования систем отношений к природе, обществу, другим людям и к самому себе; осуществляется как в специально организованных образовательных учреждениях, так и в контексте социокультурной и профессиональной деятельности; 3) целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства; 4) сфера социальной практики обществ, основной функцией которой является наследование и расширенное воспроизводство интеллектуальной, профессиональной, социально и духовной культуры; 5) образовательный ценз – общее среднее, среднее профессиональное, высшее образование.

36. Образовательная среда: совокупность политических, социальных, экономических, духовных, материальных, технологических и других условий деятельности и общения субъектов образовательного процесса, влияющих на планирование и организацию деятельности, направленной на достижение образовательных целей.

37. Общение: процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности; включает три компонента: коммуникация (передача информации), интеракция (обмен информацией) и социальная перцепция (восприятие и понимание партнера). Выделяются также вербальная (речевая) и невербальная (интонация, мимика, жесты, телодвижения и др.) стороны общения.

38. Обучение: 1) совместная целенаправленная деятельность педагога и обучающихся, в ходе которой осуществляется развитие личности, ее обучение и воспитание; 2) педагогические обоснованные формы общения и взаимодействия преподавателя и студента (студентов), направленные на достижение целей образования; обучение представляет собой единство преподавания и учения.

39. Объект педагогического воздействия: в традиционной образовательной парадигме ученик, студент, действующий в ответ на указания учителя, преподавателя (слушать лекцию, выполнять задания, решать задачи и т.п.), занимающий «ответную» позицию

и не имеющий реальных возможностей для собственных целеполагания и целереализации в процессе обучения; обучаемый.

40. Организационные формы обучения: способы существования и процессуального выражения содержания образования, получающие свою определенность в структурах непосредственного и опосредованного общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов). Непосредственное общение может осуществляться в следующих общих формах: а) парной – «преподаватель – студент» («один учит одного»); б) групповой, при которой преподаватель работает с группой как целым, например, читает лекцию («один учит всех»); в) совместной или коллективной, осуществляемой как диалогическое общение и взаимодействие членов группы, совместное принятие решений, скажем, в процессе семинара-дискуссии, деловой игры, НИРС или производственной практики («каждый учит каждого»). Формы индивидуальной работы студента с диалогически построенными печатными материалами, компьютерными программами, интернет-материалами в режиме онлайн и т.п. составляют опосредованное общение.

41. Организационные формы контекстного образования: способы существования и процессуального выражения содержания образования, приближающиеся по своим формам к формам жизни и профессиональной деятельности будущих специалистов. Ведущими в контекстном образовании выступают совместные, коллективные формы общения субъектов образовательного процесса; выбор конкретных форм обучения обусловлен конкретными целями и содержанием обучения.

42. Основная единица содержания контекстного образования: проблемная ситуация во всей ее предметной и социальной неоднозначности и противоречивости.

43. Основное противоречие профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено посредством учебной деятельности – качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, процессу и результату.

44. Парадигма: разделяемая научным сообществом в данный исторический период система основных научных достижений (теорий, методов) в данной области знаний, по образцу которых организуется исследовательская деятельность ученых, ведутся прикладные разработки и их реализация в практике.

45. Парадигма образования: принятая широким научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов, образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и уклад жизни учебных заведений. Парадигма образования исторически изменяется под влиянием смены технологий производства, новых ценностей общества и личности, накопления противоречий в самой педагогической науке и практике.

46. Педагогическая технология: структурно-процессуальное описание и реализованная на практике модель взаимосвязанных деятельностей учителя и школьников, преподавателя и студентов, их общения и взаимодействия, направленных на достижение целей образования. Прототипом этой модели выступает не какая-то техническая или компьютерная система, а живая совместная деятельность человека, характеризующаяся социальными ценностями и целями, образовательными потребностями и мотивами, жизненным, социальным, учебным и профессиональным опытом.

47. Педагогический принцип: система исходных теоретических положений и основных требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

48. Поступок: единица деятельности человека в системе контекстного образования; форма личностной активности человека, социально обусловленное и морально-нравственно нормированное действие (или бездействие), имеющее как предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственного поведения и деятельности с учетом этого отклика. Поступок является единицей поведения и деятельности человека, поскольку обладает одновременно качествами предметности и социальности, характеризуется ценностным содержанием, диалогичностью и ответственностью. В поступках формируется и проявляется личность и индивидуальность человека.

49. Потребность: состояние индивида, обусловленное испытываемой им нуждой в объектах внешней среды, необходимых для его

существования и развития, и выступающее побудителем его активности.

50. Предмет деятельности студента в контекстном образовании: сменяющие друг в друга предмет собственно учебной деятельности, предмет квазипрофессиональной и предмет учебно-профессиональной деятельности, преобразование которых развивает деятельные способности личности обучающегося.

51. Принципы контекстного образования: 1) психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность; 2) последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; 3) проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; 4) адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; 5) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; 6) педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; 7) открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, возникших в эмпирическом опыте преподавателей и предложенных в рамках других теорий и подходов; 8) учета внутренних кросс-культурных контекстов обучающихся; 9) единства обучения и воспитания личности профессионала.

52. Проблема: 1) психическое состояние человека в проблемной ситуации, характеризующееся осознанием невозможности ее разрешения с помощью имеющихся у него знаний, средств и способов действий; 2) единица мышления, описание на некотором языке переживания человеком нераскрытости и непонятности проблемной ситуации, в которой эта проблема возникла; форма объективации «знания о незнании». Проблему неправомерно смешивать со сложной задачей, поскольку она требует включения продуктивного мышления, тогда как задача – процессов припоминания известного способа, алгоритма решения.

53. Проблемная ситуация: понятие, характеризующее психическое состояние взаимодействия индивида или группы с вероятностной предметной и/или социальной средой. Оценка человеком

противоречивости этой среды обуславливает переживание интеллектуального затруднения, приводит к порождению познавательной мотивации, мыслительному взаимодействию с ситуацией и включенными в нее другими людьми. В результате проблемная ситуация преобразуется в задачу, либо проблему. В случае задачи человек актуализирует известные способы ее решения и с их помощью находит искомое. В случае проблемы человек выдвигает гипотезы, проверяет их, получает новое знание, которое присоединяется к уже известному, и проблема переводится в задачу с последующим поиском способа ее решения и самим решением.

54. Проблемный подход к содержанию контекстного образования: представление содержания в виде вероятностной информации, отражающей внутренне противоречивую, предметную и социальную природу жизни и профессиональной деятельности человека, а также в виде проблемных ситуаций, ситуационных задач, программ, сценариев деловых игр и т. п.

55. Конкретные противоречия между учебной и будущей профессиональной деятельностью: 1) учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную; 2) предметом учения является знаковая система учебной информация, а деятельности педагога – психика ребенка или взрослого, инженера – металл и т. п.; 3) содержание обучения «рассыпано» по множеству по видимости не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно; 4) у студента «эксплуатируется» в основном внимание, восприятие, память и моторика, тогда как в труде он выступает целостной личностью, триединством тела, души (психики) и духа; 5) студент занимает «ответную» позицию, проявляет активность в ответ на особые управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, выполняет задания и т. п.), тогда как в работе от специалиста требуется активность и инициатива; 6) студент получает статичную учебную информацию, а в труде она используется динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом; 7) в обучении студент не сотрудничает с другими студентами в процессе «присвоения» знаний, выступает принципиальным одиночкой, тогда как всякий производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов.

56. Психологический климат: качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

57. Психология образования: новая, становящаяся отрасль психологической науки, изучающая процессы и закономерности обретения человеком образа мира на протяжении всей жизни как в институционализированных, так и неформальных образовательных учреждениях, в процессах самообразования и жизнедеятельности.

58. Ролевая игра (разыгрывание ролей): игровая форма организации учебной деятельности студентов, основная цель которой – обучение будущих специалистов межличностному общению и взаимодействию в условиях совместной профессиональной деятельности. В этом ее отличие от деловой игры (их часто смешивают), которая в равной мере нацелена и на развитие предметно-технологической компетентности будущего специалиста.

59. Семиотика: общее название комплекса научных теорий, изучающих различные свойства знаковых систем – естественный разговорный язык, языки программирования, физическая и химическая символика, логические и математические исчисления и т. п.

60. Семиотическая обучающая модель: вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т. п.). Основной единицей работы студента является *речевое действие*.

61. Ситуация: 1) побуждающая и опосредующая активность человека или группы совокупность объективных факторов, предметных условий вместе с субъективными состояниями включенных в нее людей; 2) описание на каком-то языке конкретного положения дел, вероятностных обстоятельств, предлагаемых для анализа обучающимся в целях приобретения ими опыта принятия решений в подобных обстоятельствах. На этом

основан метод анализа конкретных производственных ситуаций или ситуационных задач.

62. Смысл: личностная значимость тех или иных предметов и явлений в их отношении к интересам, потребностям и жизненному контексту в целом конкретного субъекта; «значение для меня» (А. Н. Леонтьев). Так, субъективный смысл той или иной объективно заданной информации (значений) может быть «проявлен» для субъекта только в случае использования этой информации в качестве средства регуляции теоретического или практического действия и поступка; в этом случае информация приобретает статус осмысленного знания человека.

63. Содержание и форма: взаимосвязанные (парные) философские категории, отражающие сущность предметов и явлений вместе со способами их внутренней организации и внешнего проявления. Содержание формально, а форма содержательна. Содержание представляет собой подвижную, динамическую сторону сущего, а форма означает его структурированность, определенность, организованность. Форма столь же зависит от содержания, сколько содержание от формы. При этом форма обладает относительной самостоятельностью и способна оказывать влияние на содержание: быть адекватной или неадекватной, удачной или неудачной, органичной или неорганичной, способствующей проявлению содержанием своей сущности или не способствующей этому. Несответствие содержания и формы разрешается, в конечном счете, «сбрасыванием» старой и обретением новой формы, в которую «отливается» разившееся новое содержание. Следовательно, возникает проблема определения адекватной каждому конкретному содержанию формы организации познавательной деятельности обучающегося. Так, для сообщения всей аудитории сведений теоретического характера адекватной является групповая, лекционная форма («один учит всех сразу»), а для формирования компетенции принятия совместных решений в вероятностных (проблемных) ситуациях – коллективная, совместная, где в процессе диалогического общения и взаимодействия «каждый учит каждого».

64. Сотрудничество: работа, действия, поступки, выполняемые вместе, участие в общем деле; взаимодействие, основанное на общности целей, стремлений, совместной выработке решений с учетом интересов сторон.

65. Социальная обучающая модель: моделируемая в контекстном образовании проблемная ситуация или их комплекс как фрагмент научной или производственной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов, по которым принимаются совместные решения. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является *поступок*.

66. Социальные ценности: признаваемые обществом и личностью предельные ориентации знаний, интересов, предпочтений и смыслов людей как наиболее высокий уровень социальной регуляции; предельное смыслообразующее основание деятельности общественных институтов, действий и поступков людей. Смена системы ценностей, которая происходит в каждый новый исторический период, приводит к изменению и основной цели, миссии образования, обуславливает появление новой образовательной парадигмы.

67. Способности: индивидуально-психологические особенности человека, являющиеся условием успешного овладения им той или иной деятельностью и ее продуктивного выполнения.

68. Субъект образовательной деятельности: лицо или группа лиц (студент, группа, преподаватель, кафедра, деканат, ректорат, орган управления образованием), осуществляющих целеполагание в системе образования и взаимодействующих в процессе принятия решений, направленных на достижение принятых целей.

69. Сущность контекстного образования: создание психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий, поступков, средств, предмета и результатов деятельности студента.

70. Творчество: деятельность, результатом которой является создание объективно или субъективно новых материальных или духовных ценностей.

71. Трансформация деятельности студента в контекстном образовании: движение деятельности студента

от учебной деятельности академического типа (собственно учебной деятельности) через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности.

72. Учебная деятельность академического типа: форма организации деятельности студентов, целью и предметом которой является усвоение передаваемой преподавателем учебной информации, как это происходит на классической информационной лекции. Преподаватель использует здесь *семиотическую обучающую модель*. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы.

73. Учебно-профессиональная деятельность: форма организации образовательной деятельности студента, при которой он выполняет реальные производственные (разные виды практик студентов), либо исследовательские функции (реферат, курсовая работа, УИРС, НИРС, подготовка и защита дипломной работы и др.). Оставаясь учебной, деятельность студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям является фактически профессиональной деятельностью; полученные ранее знания выступают здесь ее ориентировочной основой. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную. Организуется преподавателем с помощью *социальной обучающей модели*.

74. Целеобразование (целеполагание): процесс порождения в сознании человека новых целей как одно из проявлений его личности и мышления; соответствующие образы-представления могут быть также транслированы другому субъекту и приняты им как цель собственной деятельности.

75. Цель: осознанный субъективный образ «потребного будущего», представление человека о будущем результате деятельности, определяющее направленность и организацию его действий и поступков; смыслообразующий фактор деятельности.

76. Ценностные ориентации: одобряемые обществом и разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве жизненных целей и основных средств их достиже-

ния: выполняют функцию важнейших регуляторов социального поведения индивида.

77. Ценность социальная: материальный или идеальный объект, имеющий жизненно важное значение для индивида, группы, социального слоя, этноса; предельное основание человеческого поступка: здоровье, семья, образование, благосостояние, свобода, безопасность, самореализация и др.

78. Этическая система преподавателя: принятые преподавателем и ставшие личностной ценностью правила, позволяющие ему быть в согласии со своим внутренним миром, поддерживать гармоничные отношения со студентами и другими субъектами образовательной деятельности и добиваться успеха в общей деятельности.

Андрей Александрович Вербицкий

ТЕОРИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Редактор *Алексеева А. А.*

Оформление обложки *Удовенко В. Г.*

Компьютерная верстка *Дорожкина О. Н., Потрахов И. А.*

Управление издательской деятельности
и инновационного проектирования МПГУ
119571, Москва, Вернадского пр-т, д. 88, оф. 446.

Тел.: (499) 730-38-61

E-mail: izdat@mpgu.edu

Подписано в печать 12.04.2017. Формат 60х90/16.
Бум. офсетная. Печать цифровая. Объем 16,75 п. л.

Тираж 500 экз. Заказ № 556.

ISBN 978-5-4263-0384-3



9 785426 303843